[WEBE]RS ILLUSTRIERTE KATECHISMEN.

№ 29

Kirchner.

Pädagogik.

2 Mark

LEIPZIG, VERLAG von J. J. WEBER.

Katechismus der Pädagogik.

[illegible]

Katechismus der Pädagogik.

Von

Lic. Dr. Friedrich Kirchner,
Oberlehrer am Kgl. Realgymnasium zu Berlin.

Leipzig
Verlagsbuchhandlung von J. J. Weber
1890

Motto:
Mens sana in corpore sano!

Vorwort.

Der vorliegende Katechismus der Pädagogik hat es, da er sich in erster Linie an die Eltern wendet, nur mit den allgemeinen Gesetzen der Erziehung und des Unterrichts zu thun; die spezielle Methodik und Schulkunde, d. h. die Lehrziele, die Methoden des Unterrichts und die Verteilung des Lehrstoffs auf die einzelnen Klassen, sowie die Organisation der Schulen und Lehrfächer, läßt er beiseite.

Meine Absicht war eine Darstellung der harmonischen Erziehung zu geben, welche die verschiedenen Thätigkeiten und Bedürfnisse nicht nur des Geistes, sondern auch des Leibes berücksichtigt. Denn nach meiner Überzeugung kann der Geist nur in einem gesunden, kräftigen Körper Tüchtiges leisten; und neben dem

Verstande bedürfen auch Gemüt und Charakter gründlicher Durchbildung.

Um in dem vorgeschriebenen engen Rahmen möglichst viele von den wichtigsten Fragen der Erziehung zu behandeln, habe ich mich größter Kürze und Präzision befleißigt. Der aufmerksame Leser wird Stoff genug zum Nachdenken und Handeln finden. Auch habe ich mich bemüht, anstatt abstrakter Deduktionen praktische Winke zu geben. Die vielfach angeführte Litteratur und das Register werden, hoffe ich, die Brauchbarkeit des Büchleins erhöhen.

Berlin, im März 1890.

Friedrich Kirchner.

Inhaltsverzeichnis.

Einleitung.

I. Prinzipienlehre.

II. Methodenlehre.

Katechismus der Pädagogik.

Einleitung.

§ 1.
Begriff der Pädagogik.

1. Was ist Pädagogik?

Pädagogik (vom griechischen paedagogos = Knabenführer) ist die Wissenschaft von der Erziehung.

Daß die Pädagogik überhaupt eine Wissenschaft sei, wird von zwei Standpunkten bestritten: der eine betrachtet sie nur als die Summe gewisser, durch die Erfahrung erprobter Kunstgriffe, der andere als eine Kunst. Dort wird sie zwar als ein Wissen, aber bloß als eine zufällig oder willkürlich zusammengestellte Menge von Beobachtungen aufgefaßt, hier wird sie mit der Erziehung selbst verwechselt.

Wissenschaft bedeutet im subjektiven Sinne den Zustand des Wissenden, im objektiven den Inbegriff dessen, was man weiß. Im engeren Sinne aber heißt Wissenschaft der vollständige Inbegriff gleichartiger, nach durchgreifenden Hauptgedanken geordneter Erkenntnisse. Ein bloßes Aggregat rein empirischer Notizen ist daher noch nicht Wissenschaft, sondern erst die systematische Verknüpfung von Erkenntnissen, d. h. ihre Ableitung aus einem Prinzip in dem Verhältnis von Grund und Folge. Dadurch allein wird die innere Einheit und die notwendige Zusammengehörigkeit gleichartiger Erkenntnisse erwiesen*). Da nun die Pädagogik alle die auf die Erziehung bezüglichen Kenntnisse gründlich, umfassend und wohlgeordnet vorzutragen hat, gehört sie unzweifelhaft zu den Wissenschaften.

*) Vgl. meine „Logik" § 1. 2. Aufl. Leipzig, J. J. Weber 1890.

Alle Einzelwissenschaften sind organische Glieder an dem einen lebendigen Ganzen des Wissens, dessen Seele die **Philosophie** ist. Sie als die Wissenschaft der Wissenschaften umfaßt das gesamte Gebiet der menschlichen Erkenntnis mit ihrem allgemeinen Begriff, sie durchdringt den Stoff der Einzeldisziplinen mit ihrem Lichte, sie vermittelt ihre Differenzen und Gegensätze zur höheren Einheit, aus welcher dann ihre Stellung im System, ihre Grenzen und die Prinzipien ihrer Einteilung abgeleitet werden*).

Ein weiterer Hauptzug wissenschaftlichen Erkennens ist die **rücksichtslose Verfolgung des Erkenntniszieles** selbst bis zur möglichst richtigen Darstellung des Erkannten nach seiner ursächlichen Ableitung und seiner objektiven Beziehung zum Gleichartigen oder Verschiedenen. Ohne jedes augenblickliche und persönliche Interesse, sucht das wissenschaftliche Verfahren die systematische Darstellung seiner Objekte bis zu den allgemeinsten Gründen, Ursachen und Gesetzen zu verfolgen. Dies alles aber thut offenbar auch die Pädagogik.

Inhalt und **Form** des wissenschaftlichen Erkennens stehen in der engsten Beziehung zu einander. Denn seinen Inhalt gewinnt es stets durch die Erfahrung; er läßt sich nicht aus der bloßen Vernunft schöpfen. Da aber Erfahrung eben nichts anderes ist als die scharfe, gründliche und geordnete Aneignung der Objekte durch die Vernunft, so wird anderseits der Inhalt durchgeistigt.

2. Zu welcher Art von Wissenschaften gehört die Pädagogik?

Sie gehört zu den konstruktiven Wissenschaften mit teleologischen Objekten.

Das wissenschaftliche Erkennen ist zu allen Zeiten und allen Objekten gegenüber ein und dasselbe; denn es beruht auf der Einheit des menschlichen Denkens, auf seinen stets gleichen Grundgesetzen und der Kontinuität der Erfahrung. Doch hat es sich im Laufe der Zeit in eine große Zahl von Einzelwissenschaften gegliedert, welche nach subjektiven und objektiven Unterschieden geordnet werden können.

Die **subjektiven** beruhen auf ihrer **Verwendung** und ihrer **Methode**.

Untersucht eine Wissenschaft die ihr eigentümlichen Objekte nur um ihrer Erkenntnis willen, so nennt man sie eine **reine** Wissenschaft, z. B. die Mechanik als allgemeine physikalische Theorie. Beschäftigt sie sich hingegen mit ihnen in der Absicht, diese Objekte ergiebiger oder leichter zu gestalten, so heißt sie **praktisch**, wie etwa die Maschinenbaukunde.

*) Vgl. **meine** „Hauptpunkte der Metaphysik“, Einl. Köthen 1880.

Hinsichtlich der Methode ist entweder die Forschung oder die Darstellung die Hauptsache. Die forschenden Wissenschaften beschaffen den Reichtum der wissenschaftlichen Einzelerkenntnisse, die darstellenden bringen ihn in einem System zur Darstellung. —

Objektive Unterschiede der Wissenschaften liegen in den Gegenständen, womit sie sich beschäftigen. Hier giebt es zwei Hauptklassen: die exakten und die konstruktiven Wissenschaften; jene haben es mit empirischen, diese mit teleologischen Gegenständen zu thun. Die empirischen Objekte sind alle durch Anschauungen oder Vorstellungen oder Begriffe festgehaltene Dinge, Zustände, Verhältnisse, welche für das menschliche Denken rein gegebene und in ihrem Wesen von menschlichen Willenseinwirkungen ganz unabhängig sind. Hierher gehört also die Mathematik und Naturwissenschaft, ferner die Geschichts- und Sprachwissenschaft (nebst Litteraturgeschichte). Diese sozusagen exakten Wissenschaften haben ihren Stoff ohne jede subjektiv-teleologische Absicht rein sachlich zu behandeln.

Anders die teleologisch-konstruktiven Wissenschaften. Sie haben es mit allen denjenigen in Begriffe oder Ideen gefaßten Zuständen, Verhältnissen und Vorgängen zu thun, welche Äußerungen des bewußten Willens entsprechen und dadurch verwirklicht werden. Hierher gehören also alle ethischen Lebensbewegungen des Menschen, ferner seine organisierende und symbolisierende (ästhetische) Thätigkeit, sowie auch das religiöse Leben. Konstruktiv aber nennen wir die teleologischen Wissenschaften, weil sie, das Gebiet der Empirie überschreitend, mehr oder weniger bewußte Willenszwecke verfolgen. Solche Wissenschaften sind die Theologie, Ethik, Pädagogik, Politik, Medizin, Technologie und Kunstwissenschaft.

§ 2.

Wesen der Erziehung.

3. Was heißt erziehen?

Erziehen ist die absichtliche, zusammenhängende Einwirkung Mündiger auf Unmündige, damit diese dadurch lebendige Glieder am Organismus der menschlichen Gesellschaft werden.

Ziehen, etwas von seiner Stelle fortbewegen, schließt einerseits die stetige Bewegung im Gegensatz zum Werfen, anderseits das Folgen des Gegenstandes im Unterschied vom Geworfen- oder Getragenwerden in sich. Im uneigentlichen

Sinne zieht der Gärtner Pflanzen, der Kapellmeister sein Orchester. Aufziehen bedeutet, ein Tier oder ein Kind so lange verpflegen, bis es sich leiblich selber versorgen kann. Erziehen hingegen drückt (wie alle Zeitwörter mit er-) das Vollendete und alle Seiten Umfassende aus.

Ähnlich ist der Unterschied von educere und educare.

Zur Vergleichung mit unserer Definition lassen wir noch einige von anderen Pädagogen folgen.

1. Trapp: Erziehung ist Bildung des Menschen zur Glückseligkeit („Versuche einer Pädagogik" 1780).

2. Wenzel: Erziehen heißt, den Menschen gut erhalten, ihm die Hand zur Entwickelung im Guten bieten und das Werk Gottes nicht verderben („Abhandlungen aus der physikalischen und moralischen Erziehungskunst" 1788).

3. Rudolphi: Erziehung ist nichts anderes, als die Erhaltung und möglichst verhältnismäßige Ausbildung aller körperlichen und geistigen Anlagen und Kräfte eines Kindes („Über häusliche Erziehung" 1789).

4. J. G. Fichte: Die Eltern werden ihr Kind auffordern zur freien Thätigkeit, und so wird sich denn allmählich Vernunft und Freiheit bei demselben zeigen. Aber mancher Gebrauch der Freiheit würde seiner Erhaltung nachteilig sein, sie werden sonach die Freiheit des Kindes so beschränken, daß der Gebrauch derselben seine Erhaltung nicht in Gefahr bringe. Dies ist der erste Begriff der Erziehung. Die Eltern werden sich aller möglichen Mittel bedienen, um Moralität im Kinde zu entwickeln. Dies ist der Begriff der höhern Erziehung („Grundlage des Naturrechts". Werke III, 358).

5. Kant: Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß; — eine Generation erzieht die andre; nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, d. h. der Idee der Menschheit gemäß, sollen die Kinder erzogen werden („Pädagogik" 1803).

6. Jean Paul: Zum Ziele der Erziehungskunst gehört Erhebung über den Zeitgeist; nicht für die Gegenwart ist das Kind zu erziehen. Über die Erziehung schreiben, heißt beinahe über alles auf einmal schreiben („Levana" 1807).

7. Nürnberger: Die Erziehung besteht in der Kunst, den Menschen so zu bilden, daß er die Vernunftgesetze als solche, ohne Hinsicht auf Neigung oder Abneigung befolge („Erörterungen des Begriffs der Erziehung" 1797).

8. Graser: Erziehung ist die absichtliche Einwirkung Erwachsener auf noch Unmündige, damit diese fähig werden, durch freie Gesinnung

und That das Ebenbild der Gottheit in ihrem Leben darzustellen („Divinität“ I. 1811).

9. Hegel: Die Pädagogik ist die Kunst, den Menschen sittlich zu machen; sie betrachtet den Menschen als natürlich und zeigt den Weg, ihn wiederzugebären, seine erste Natur in eine zweite, geistige umzuwandeln, so daß dieses Geistige in ihm zur Gewohnheit wird (Werke VIII: „Rechtsphilosophie“).

10. Thaulow: Der Begriff der Erziehung ist die Sittlichmachung des Einzelnen und die Pädagogik die Wissenschaft von der Sittlichmachung des Menschen („Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft“ 1845).

11. Schleiermacher: Erziehung ist die Einleitung und Fortführung des Entwickelungsprozesses des einzelnen durch Einwirkung einzelner bis zur bürgerlichen Selbständigkeit („Zur Pädagogik“, herausgegeben von C. Platz).

12. Niemeyer: Erziehung und Unterricht im engeren Sinne ist die absichtlich und nach Zwecken unternommene physische und geistige Einwirkung auf den Zögling, wodurch er zum früheren Bewußtsein derselben gebracht und ihnen gemäß ausgebildet werden soll („Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ 1818).

13. Beneke: Der Begriff der Erziehung im engeren Sinne ist: absichtliche Einwirkung Erwachsener auf die Jugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, welche die Einwirkenden besitzen und überblicken. Die Pädagogik ist der Hauptsache nach eine angewandte Psychologie („Erziehungs- und Unterrichtslehre“ 1834).

14. Gräfe: Erziehung ist die absichtliche Einwirkung gebildeter Menschen auf noch nicht gebildete, wodurch diese in ihrer Selbstbildung unterstützt werden („Allgemeine Pädagogik“ 1845).

15. Rosenkranz: Die Erziehung ist die selbstbewußte Einwirkung eines Willens auf einen andern, sich in ihm nach einer bestimmten Richtung hin hervorzubringen („Die Pädagogik als System“ 1848).

16. Waitz: Erziehung ist ein planmäßiges Einwirken auf das noch bildsame innere Leben anderer, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird („Allgemeine Pädagogik“ 1851).

17. Schrader: Die Erziehung hat den Zweck, den Menschen zur möglichsten Vollkommenheit zu führen („Erziehungs- und Unterrichtslehre“ 1876).

4. Wer wird erzogen?

Erzogen werden kann allein der Mensch, gezogen und dressiert wird das Tier. Man spricht wohl von Viehzucht,

aber nicht von Vieh-Erziehung. Und zwar sollen die Unmündigen oder Unerwachsenen, die Nochnichterzogenen oder Nochnichtgebildeten erzogen werden.

Ausgeschlossen wird demnach alles, was zur Einwirkung auf Erwachsene gehört: Staats- und Kirchenpolitik, Predigt und Seelsorge, der bildende Einfluß von Litteratur, Kunst und Musik. Denn so groß auch der erziehliche Einfluß dieser Faktoren ist, so verfolgen sie doch nicht planmäßig und absichtlich ein Erziehungsgeschäft und sind vorwiegend an Erwachsenen thätig.

Jeder Mensch bringt eine Reihe von Eigenschaften mit auf die Welt, die ihn weit über das Tier erheben *). Diese sind teils allgemeine (generelle), teils besondere (individuelle). Beide sind in gewissem Grade unveränderlich, in anderer Hinsicht wandelbar. Hierauf gründet sich die Möglichkeit, ja die Notwendigkeit der Erziehung überhaupt. Die Möglichkeit: der Mensch bleibt immer Mensch, und seine Entwickelung ist an gewisse unwandelbare Gesetze gebunden; der Erzieher also, der die psychologische und sittliche Grundlage der menschlichen Natur studiert, hat Hoffnung, mit seinem Erziehungsgeschäft etwas zu erreichen, zumal die Eigenschaften, die uns angeboren sind, der Steigerung, Hebung, Veredlung fähig erscheinen. — Die Notwendigkeit: die angeborenen Eigenschaften sind sowohl individuell verschieden, als auch der Minderung und Verschlechterung ausgesetzt. Daher ist der Mensch nicht nur erziehungsfähig, sondern auch -bedürftig.

In diesem Sinne sagt Hippel geistreich: „Erziehen heißt aufwecken vom Schlaf; mit Schnee reiben, was erfroren ist, abkühlen, was brennt“.

Hiernach erscheint es uns also als ein Irrtum, wenn man die Natur des Kindes entweder für so schlecht ansieht, daß eine Erziehung überhaupt unwirksam, oder für so gut, daß sie überflüssig ist. Mit solchen Ansichten wollen sich träge Eltern nur entschuldigen. So schwierig es auch sein mag, bei der Wechselwirkung zahlloser Einflüsse auf den Menschen, die Resultate der Erziehung im einzelnen zu berechnen und nachzuweisen, so lehrt doch die Erfahrung, daß Sorgfalt beim Erziehen stets mit Erfolg gekrönt ist, mag sie auch manchmal durch angeborne Verkehrtheit oder spätere Verirrung fast illusorisch gemacht werden. —

„Aber“, könnte jemand, der die Möglichkeit der Erziehung zugiebt, fragen, „ist die Erziehung denn überhaupt notwendig? Haben denn die Menschen seit je erzogen? Erziehen die wilden

*) Vgl. meine „Psychologie“ § 9 S. 122. Leipzig 1883.

Völker heute? Könnte man es nicht der natürlichen Entwickelung des Menschen, den erziehlichen Einflüssen seines Zusammenlebens mit anderen ruhig überlassen, daß er dadurch von selbst erzogen werde?" — Nein! Allerdings ist die absichtliche und planmäßige Erziehung erst eine Sache der höheren Zivilisation, und von systematischem Unterricht kann gar erst bei entwickelten Völkern die Rede sein. Aber abgesehen von der Entmenschung der in der Wildnis aufgewachsenen Kinder (wie Kaspar Hauser oder der Prinz in Calderons Schauspiel „Das Leben ein Traum"), so beweist die Statistik, daß Roheit, Verwilderung, Sittenlosigkeit und Verbrechen in den Familien am meisten herrschen, in denen die sittliche Erziehung der Kinder zumeist vernachlässigt wird. Und wieviel Gutes eine sorgfältige Erziehung leisten kann, springt jedem aufmerksamen Beobachter in die Augen, wenn er bedenkt, was schon die mangelhafte, planlose und thörichte Erziehung leistet, welche noch heute die meisten Eltern ihren Kindern angedeihen lassen. Denn daß die Mehrzahl der Eltern ohne Einsicht und Konsequenz verfahren, wird wohl jeder zugestehen. Wohin es aber mit unserer modernen Gesellschaft kommen müßte, falls — was Gott sei Dank! unmöglich — alle Erziehungs-Einrichtungen plötzlich beseitigt würden, läßt sich kaum ausmalen.

Wollte aber jemand, um die Macht der Erziehung herabzusetzen, einwenden, daß die größten Männer das, was sie geworden sind, nicht durch ihre Erziehung, sondern gerade trotz derselben wurden, wie z. B. Lichtenberg behauptet, so bemerken wir dagegen, gerade die begabteren Menschen bedürfen der Zucht am meisten. Und wieviel hatte nicht ein Rafael, Mozart und Friedrich der Große ihren offenbar bei weitem weniger genialen Lehrmeistern zu verdanken!

5. Wer soll erziehen?

Das Subjekt der Erziehung, der Erzieher, soll ein Mündiger sein. Und zwar sind in erster Linie die Eltern dazu berufen, welche nur aus Not die Hilfe des Erziehers von Fach in Anspruch nehmen. Der Staat aber hat, sowohl aus Selbstpflicht als aus Pflicht gegen seine Bürger, für die Ausbildung und Bestellung geeigneter Erzieher, für die Gründung angemessener Anstalten zu sorgen und träge oder böswillige Eltern zur Benutzung derselben zu zwingen. Wie das innige Zusammenwirken von Vater und Mutter Grundbedingung ist für das Gedeihen der häuslichen Erziehung, so das Zusammenwirken der Eltern mit den sonstigen Mithelfern die Grundlage für eine gedeihliche Erziehung überhaupt.

Übrigens erziehen noch mancherlei Persönlichkeiten und Verhältnisse mit. Da sind zuerst die Geschwister derselben Familie, dann Amme und Dienstmädchen, ferner die Schulfreunde und Spielkameraden, sodann ältere Verwandte und Bekannte des Hauses; ein Haupteinfluß gebührt ferner den Büchern. Aber auch Verhältnisse aller Art, Sitten und Gebräuche, der Geist der Heimat, des Standes, der Umgebung, des Volkes und des Zeitalters — alles dies und noch manches Undefinierbare übt fördernd oder hemmend seinen Einfluß auf den Zögling aus.

Von diesem Gesichtspunkt aus hat zuerst Lessing von einer Erziehung des Menschengeschlechts gesprochen (1780). Doch gehört dieser Gedanke mehr in die Philosophie der Geschichte und nur soweit in die Pädagogik, als sich der Erzieher bewußt bleiben soll einerseits, daß er Organ eines höheren, unsichtbaren, allweisen Erziehers ist, anderseits, daß seine, wenn auch noch so redliche Arbeit vielfachen unvermeidlichen Hinderungen ausgesetzt ist*). Dadurch wird er zugleich von Selbstgefühl und Selbstbescheidung erfüllt werden.

6. Wie muß ein Erzieher beschaffen sein?

Ein Erzieher soll ein Mündiger sein, d. h. physische und geistige Reife und eine selbständige Stellung in der Gesellschaft haben. Dies wird kaum vor dem 25. Jahre der Fall sein. Jüngere mögen mit Erfolg in einigen Fächern unterrichten; aber zur wahrhaft pädagogischen Wirksamkeit wird es ihnen an Sicherheit, Weisheit und Konsequenz fehlen. Will man alle Anforderungen an einen guten Erzieher in einem Gebot zusammenfassen, so lautet es: er suche seinen Zöglingen zu werden, was tüchtige Eltern ihren Kindern sind.

Vor allem gehört dazu Liebe zu den Zöglingen und zum Lehrerberuf. Nicht sowohl was die Kinder jetzt sind — das wäre Affenliebe —, sondern was sie werden sollen, wird er lieben. Sodann bedarf er natürlich, um zu lehren, einer gewissen Summe von Kenntnissen; er muß pädagogische Erfahrung und allgemeine Bildung haben, um die Zöglinge vielseitig anzuregen. Ja, je gebildeter er ist, desto mehr wird er vor Überschätzung einer einzelnen Disziplin

*) Vgl. Hartenstein, „Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften" S. 513 f. — Chalybäus, „Spekulative Ethik" I, S. 76 f.

oder seines eigenen Wissens bewahrt bleiben. — Ferner muß ihm ein Bildungsideal vorschweben, nach welchem er bildet, und zwar nicht nur seine Zöglinge, sondern auch sich selbst. Denn niemals soll er fertig sein, sondern immer weiter streben. Nur dann wird ihm ein Hauptmittel der Erziehung, das gute Beispiel, zur Seite stehen. — Damit hängt zusammen, was am meisten den guten Erfolg der Erziehung verbürgt: die Persönlichkeit des Erziehers. Nichts erzieht besser als die Gegenwart eines trefflichen Menschen; er erzieht, ohne zu docieren und zu predigen; sein stilles Dasein ist eine Sonne, die wärmt und leuchtet! Dadurch gewinnt er, ohne absichtlich danach zu streben, die pädagogische Auktorität, welcher die Disciplin ein Spiel ist. Liebe und Wahrheit, Strenge und Milde, Konsequenz ohne Pedanterie, Treue im Beruf, sowie Begabung und Lust, aus sich selbst herauszugehen, Ernst, durch Heiterkeit gemildert, Sinn und Empfänglichkeit für die Jugend und eine gewisse, durch physische Gesundheit getragene Elastizität des Geistes — das sind die Haupterfordernisse eines guten Erziehers.

Diese werden sich in größerer Anzahl und höherem Grade beim männlichen Geschlecht vorfinden. Selbständigkeit im Handeln, die Fähigkeit andere zu bestimmen und sich in fremde Individualitäten zu versetzen, der Überblick über größere Bildungsgebiete, Ruhe und Konsequenz eignen dem Mann im allgemeinen mehr als dem Weibe. Mögen daher für das Kindes- und frühere Mädchenalter Erzieherinnen am Ort sein, so sollte doch die Organisation und Aufsicht der Erziehung stets männlichen Händen anvertraut werden.

7. Welches ist der Zweck der Erziehung?

Der Zweck der Erziehung ist ohne Zweifel, aus dem Zögling einen Menschen zu machen im vollen Sinne des Wortes*). Da sich nun der Mensch als ein geistleibliches Wesen darstellt, so folgt zunächst, daß der Erzieher beides, Leib und Geist, gleichmäßig auszubilden hat. Mens sana in corpore sano muß seine Richtschnur sein. Der Geist aber umfaßt nicht nur das Denken, sondern auch Fühlen und Wollen. Alle drei Gebiete verlangen daher eine gründliche und harmonische Ausbildung.

Die Frage, ob der Einzelne als Selbstzweck der Erziehung oder zum Gliede der Gesellschaft zu erziehen sei, erledigt sich von selbst. Denn „wenn die Rose selbst sich schmückt, schmückt sie auch

---

*) Vgl. hier die Definitionen von Erziehung auf S. 6 f.

den Garten" oder die Kräfte, die ich im Kinde ohne Rücksicht auf Staat, Kirche, Beruf ꝛc. entwickle, werden den verschiedenen Gemeinschaften, in die dasselbe später tritt, von selbst zu gute kommen. Wir können daher Ziller nicht beistimmen, wenn er sagt*): „Wir denken nicht daran, den Zweck der Erziehung außerhalb des Einzelnen zu suchen. Die erziehende Thätigkeit muß im Einzelnen ihren Ausgangspunkt, ihren Verlauf und ihr Ende haben. Eine Thätigkeit, die durch den Einzelnen hindurch auf die Gesellschaft zu wirken sucht, ist keine erziehende. Den Erzieher als solchen geht es nichts an, daß die Bildung, die der Einzelne in sich trägt, auch der Gesellschaft zu gute kommt, ja, daß die Erhebung der letzteren von dem Einzelnen auszugehen hat. Es sind das politische Reflexionen, die außerhalb des pädagogischen Gesichtskreises liegen. Die Sorge für die Menschheit sollte ohnehin der beschränkte Menschengeist dem höchsten Wesen überlassen". — Wie schon gesagt, trägt die gewissenhafte Arbeit am einzelnen Menschen von selbst dem Ganzen der Menschheit Nutzen. Und wenn auch der Mensch als Persönlichkeit einen Wert an sich hat, so wird doch dieser danach gemessen, als sie Wert für andere hat. Und gewiß werden wir den Erzieher, der in seinem Zögling dem Vaterlande, der Kirche, dem Reiche Gottes ein lebendiges Glied erziehen will, loben. Daher hat Kant**) nach unserer Meinung Recht zu sagen: „Ein Prinzip der Erziehungskunst, das insbesondere solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen, möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung gemäß erzogen werden!" Und liegt nicht schon darin, daß wir jeden Zögling doch auf einen Beruf vorbereiten, das Zugeständnis, daß er an seinem Teile an der Vervollkommnung der Gesellschaft mitzuwirken, die Erziehung mithin diese selbst im Auge zu behalten habe? Denn es liegt ja auf der Hand, daß die größtmögliche Durchbildung des einzelnen nicht durchführbar ist, ohne seine Hingebung an das Ganze.

Bei der oben (S. 11) geforderten harmonischen Ausbildung der leiblichen und geistigen Kräfte sind natürlich die Einseitigkeiten ausgeschlossen, in welche sich häufig die Erziehung verirrt. Weder Erziehung (im engern Sinne) noch Unterricht, weder formale noch reale Bildung, weder Verstandes- noch Gemütsbildung, weder Knaben- noch Mädchen-Erziehung hat das Recht allein als Norm zu dienen. Die Einheit des menschlichen Geistes wie die des menschlichen Bildungsinhaltes weist schon darauf hin.

---

*) „Einleitung in die allgemeine Pädagogik." Leipzig 1856.

**) Kants „Pädagogik", herausgegeben von Rinck. 1803.

8. Welches ist der Umfang der Erziehung?

Wann die Erziehung zu beginnen hat, ist nicht leicht festzustellen. So falsch die Ansicht derjenigen ist, welche meinen, sie könne erst dann beginnen, wenn das Kind bereits ein Bewußtsein des sittlichen Wertes oder Unwertes seiner Handlungen habe, so unhaltbar ist die Vorstellung, als könnte man direkt oder indirekt den Menschen schon vor der Geburt (also im Mutterleib, als Fötus) erziehen.

Denn wenn sich auch das sog. Versehen der Schwangeren nicht leugnen läßt, so lehrt doch die Erfahrung, daß geistreiche Frauen oft sehr beschränkte Kinder zur Welt bringen, daß die Kinder trauriger oder verzweifelnder Mütter ganz heiter sind 2c. In welche Angst müßte jede gewissenhafte Mutter geraten, wenn nicht bloß jede Handlung, sondern auch jedes Gefühl und jeder Gedanke der Mutter den Embryo beeinflußte! Und wie zweifelhaft ist selbst der erziehliche Einfluß auf die erste Periode des Säuglingsalters! Unleugbar findet solcher statt, aber in wie weit, bleibt uns unbekannt. Manches Kind hört in diesem Lebensabschnitt viel Musik, ohne musikalisch zu werden, oder sieht viele Menschen um sich und wird doch nicht gesellig. Es ist ein Traumleben, welches zwar Eindrücke aufnimmt, sie aber nicht aufbewahrt. Das Kind scheint also erst erziehungsfähig zu werden, nachdem es auf eine uns unbegreifliche Weise so vorgebildet ist, daß die Erziehung nur noch vervollkommnen oder verschlechtern, keineswegs aber umschaffen kann. Beneke*) war daher im Irrtum, wenn er meinte, durch die Erziehung werde erst alles Gute und Böse im Menschen erzeugt. Der Mensch bringe bloß die Fähigkeit, sinnliche Anschauungen und Empfindungen zu erhalten, dieselben in sich zu bewahren, sie nach ihren Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten zu verbinden, zu trennen, zu gruppieren und zu höheren Seelengebilden zu verarbeiten, auf die Welt. Die Erziehung erscheint ihm allmächtig. — Aber wie der Mensch die äußere Natur nur bis zu einem gewissen Grade beeinflußt und beherrscht, so auch die geistige. Die dem Kind angeborene Anlage, d. h. der Inbegriff seiner leiblichen und geistigen Fähigkeiten bildet mithin den Stoff, welchen der Erzieher zu bearbeiten hat.

Wie die Erziehung einen Anfang, so soll sie auch ein Ende haben. Nicht zeitlebens darf der Erzieher „absichtlich und planvoll" auf den Zögling einwirken wollen; das hieße

---

*) Vgl. F. E. Beneke, „Erziehungs- und Unterrichtslehre". 2 Bde. 1835.

ihn ja Zeit seines Lebens als Unmündigen behandeln. Die Erziehung ist von Natur und Rechtswegen zu Ende, wenn der Zögling mündig wird. Wohl kann und soll er dann noch unterrichtet, belehrt, gewarnt werden, aber eigentlich erzogen nicht mehr. Wer ein Mensch geworden ist, d. h. die körperlichen, geistigen, seelischen, ästhetischen, charakterologischen Anlagen, die ihm Gott geschenkt, ausgebildet hat, soll aus der erzieherischen Zucht entlassen werden. Er mag fortan sich selbst erziehen!*) Darum rufen wir jedem Erzieher zu: Erziehe den Menschen zu seinem eignen Erzieher! Gewaltsam über die natürliche Grenze hinaus verlängerte Vormundschaft bricht entweder die Selbständigkeit des Menschen oder ruft später eine nachteilige Reaktion derselben hervor.

9. Inwiefern ist die Erziehung eine Kunst?

Da die Erziehung danach strebt, einem Ideal — dem vollkommenen Menschen — Gestalt zu verleihen und sie zu dem Zwecke gewisse Mittel angemessen verwenden muß, so darf sie wohl eine Kunst heißen. Kommt es doch beim Erziehen mehr als auf Wissen auf das Können an, nämlich auf pädagogischen Takt und erzieherische Erfahrung.

Zwar ist ihr Platz nicht unter den sog. schönen Künsten; diese sind sich selbst Zweck; die Erziehungskunst dagegen dient einem höhern praktischen Zwecke. Aber was sie erstrebt, ist auch ein Kunstzweck; denn das edelste Werk, das ein Mensch hervorbringen kann, ist ein wirklich tüchtiger Mensch**). Und das pädagogische Talent ist gewiß ein künstlerisches: die Fähigkeit, die Idee des vollkommenen Menschen anzuschauen und festzuhalten; das Urteil über die Angemessenheit des Produktes zur Idee, die geschickte Hand, das beobachtende Auge, das feine Ohr des Künstlers — alles dies deutet auf den künstlerischen Beruf des Erziehers, zumal wenn dieser weder Handwerker noch Pfuscher noch roher Praktiker sein will. Dem widerspricht keineswegs, daß viele Eltern, namentlich Mütter, vortrefflich erziehen, ohne sich von einer Kunst träumen zu lassen,

---

*) Vgl. Blackie-Kirchner, „Selbsterziehung". Lpzg. 1879. Fr. Kirchner „Diätetik des Geistes". 2. Aufl. Berlin 1886.

**) Vgl. meine „Ethik" S. 245. — J. H. Fichte, „Syst. d. Ethik" II, S. 123. — Herbart, „Einl. i. d. Philos." § 8—10.

während manchen Erziehern von Fach ihre Aufgabe so oft mißlingt. Es fehlt diesen eben am pädagogischen Talent, das jene besitzen.

Freilich, eine Bürgschaft für den Erfolg vermag der Erzieher nicht so zu übernehmen, wie der bildende Künstler. Denn mag die Pädagogik noch so viel vermögen — und sie vermag in der That viel —, so ist doch ein Zögling ein anderes Material als Marmor, Holz, Farbe u. dgl., er hat eben seinen schon angeborenen Charakter und Freiheit des Willens, und er steht unter dem Einfluß der zahlreichen, fast unkontrollierbaren Miterzieher, der Verhältnisse (vgl. S. 10). Daher sind alle Hoffnungen der Pädagogen, wie Basedow, Pestalozzi und J. G. Fichte, eine unfehlbare Methode der Erziehung zu besitzen, hinfällig.

10. Welche verkehrte Erziehungsarten giebt es?

Die zahlreichen verkehrten Richtungen der Erziehung stellen sich als einseitige Übertreibungen an sich richtiger Elemente dar, während die rechte Erziehungsweise, wie die Tugend nach Aristoteles die Mitte und harmonische Vereinigung der Gegensätze ist. Solche falsche Einseitigkeiten sind Libertinismus und Pedantismus, Weichlichkeit und Rigorismus, Naturalismus und Positivismus, Pietismus und Intellektualismus, Individualismus und Sozialismus, Idealismus und Utilitarismus.

1. Libertinismus und Pedantismus.

Viele halten die Erziehung überhaupt für überflüssig, entweder weil sie sie für im ganzen erfolglos ansehen oder weil sie glauben, die menschliche Natur werde schon von selbst in Wechselwirkung mit Menschen und Verhältnissen zum Ziele gelangen. Man müsse sie daher sich möglichst selbst überlassen. Oft entspringt sie dem Materialismus, oft auch der Trägheit, oft übertriebener Liebe der Eltern; jedesmal artet sie in Weichlichkeit und Laxheit aus. Dieser Libertinismus ist freilich der notwendige, daher teilweis berechtigte Gegensatz gegen den Pedantismus, der alles unter bestimmte Regeln bringen, alle Freiheit und Selbständigkeit unterdrücken und den Zögling überängstlich vor jedem Fehltritt, ja vor aller Berührung mit der Außenwelt bewahren will. Aber solcher Zwang muß alle Frische der Jugend töten, er hindert die Entfaltung des Charakters und eigenartiger Talente und erreicht schließlich oft das Gegenteil dessen, was er beabsichtigt. — Anderseits übersieht die laxe Erziehungsart, daß der sich selbst überlassene Zögling nur selten Einseitigkeit vermeiden wird; daß auch die besten Anlagen der Ausbildung bedürfen, daß der Mensch von Geburt an mit allerlei schlechten

Neigungen behaftet ist (Erbsünde), gegen welche die Erziehung ankämpfen kann und soll.

2. Weichlichkeit und Rigorismus.

Wenn der Erzieher vergißt, daß er aus Unmündigen Mündige machen soll, und so verfährt, als ob die kindische Unfertigkeit das Berechtigte wäre, so entsteht die spielende Pädagogik. Gewiß soll man auf der ersten Altersstufe (bis zum 7. Jahre) das Lernen als ein Spiel betreiben, um die freie Entwickelung des Kindes nicht zu hemmen; allmählich aber muß das Spiel in Ernst übergehen. Das Kind muß sich an Ordnung, Pünktlichkeit, Gewissenhaftigkeit und Fleiß gewöhnen; das Vergnügen an bestimmter Zeiteinteilung, der Wetteifer an der Lösung gemeinsamer Aufgaben, die Freude an der Überwindung angemessener Schwierigkeiten und die Befriedigung über die Anerkennung vonseiten des Lehrers — das sind ernste Triebfedern, welche vom 7. Jahr an durch die Schule in Wirksamkeit treten. Während die kindisch-spielende Pädagogik nur Willkür, Unfertigkeit und Zerfahrenheit erzielt, wird der Zögling durch den Ernst der Erziehung zu bewußter, pflichtmäßiger Thätigkeit angeleitet. Mit der spielenden verbindet sich oft die weichliche Pädagogik, welche nicht abwarten kann, bis die Kinder groß sind, sie als Erwachsene behandelt, ihnen Rechte einräumt und Pflichten zumutet, die erst einem späteren Alter zukommen, und dadurch Naseweisheit, ungesundes und unkindliches Benehmen hervorruft. — Im Gegensatz dazu geht auch der Rigorismus zu weit, indem er die Kinder knechtet, ihrer Neigung und Selbstthätigkeit gar keinen Spielraum gewährt, schwächliche Naturen einschüchtert, stärkere zum Trotze reizt.

3. Naturalismus und Positivismus.

Dem Libertinismus verwandt ist der Naturalismus, welcher, durchdrungen von der Güte der menschlichen Natur, vor allem nur ihr Raum zur Entfaltung zu schaffen, sie jedoch nicht direkt zu beeinflussen für nötig hält. Schon Wolfgang Ratichius (1571—1635) und Amos Comenius (1592—1671) hatten einen „naturgemäßen" Unterricht betont; aber erst Jean Jacques Rousseau (1712—78) stellte in seinem „Emil" den Satz auf: „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Schöpfers kommt, alles artet aus unter den Händen des Menschen*)"! Für diesen seltenen Menschen habe der Erzieher nichts weiter zu thun, als zu verhindern, daß etwas gethan werde! Aber Rousseau vergißt die Mangelhaftigkeit der menschlichen Natur. „Der Mensch", sagt Hegel**), „ist nicht von Natur, was er sein soll. Die Unschuld als solche hat keinen moralischen Wert, insofern sie Unwissenheit des Bösen ist

*) Vgl. Rousseau, „Emil", pädag. Roman. 1762. Übers. u. m. Anm. v. K. Reimer.

**) Hegel, Werke XVIII, S. 29.

und auf dem Mangel an Bedürfnissen beruht, unter welchen Böses geschehen kann.“ Und ähnlich behauptet Kant*), der Mensch ist von Natur kein moralisches Wesen; er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt. — Ebenso irrig, wie dieser Naturalismus, ist freilich auch sein Gegenteil, der Positivismus, der sich um die Natur des Zöglings gar nicht kümmert, sondern ihn nur nach den äußerlichen Formen zurichten und ihm den üblichen Unterrichtsstoff einzuprägen bemüht ist.

4. Pietismus und Intellektualismus.

Im Gegensatz zum Naturalismus, der den Menschen für fähig hält, allmählich das Gute zu erreichen, wenn nur seine Natur sich selbst überlassen sei**), behauptet das Christentum die Notwendigkeit einer Wiedergeburt durch den Erlöser Jesus Christus. So richtig dieser Gedanke ist, so leicht wird er in eine pietistische Kleinlichkeit übertrieben, welche das Evangelium zur Knechtung und Unterdrückung der Menschennatur benutzt; aus Angst vor der Verderbtheit der menschlichen Natur und vor der Welt, sucht die pietistische Erziehung im Zögling alle Interessen, die nicht unmittelbar mit seiner Seelen Seligkeit zusammenhängen, zu unterdrücken, wodurch Engherzigkeit auf der einen Seite, auf der anderen Heuchelei entstehen muß. — Betont der Pietismus einseitig die religiösen Gefühle, so richtet sich der Intellektualismus einseitig auf die Aufklärung des Verstandes; gestützt auf Rousseaus Annahme, daß die kindliche Natur gut sei, erscheinen ihm die Fehler des Zöglings natürlich nur als Irrtümer der Unwissenheit, welche durch Belehrung leicht beseitigt werden können. Obgleich Rousseau selbst davor gewarnt hatte, führte Basedow diesen Standpunkt durch: alle Strafe sollte verbannt, nur freundliche Aufklärung erlaubt sein. Und doch sahen sich die Anhänger dieser Methode bald zu allerlei absurden und kindischen Strafmitteln genötigt. Das Kind hat eben von Natur gute und schlechte Neigungen, ja gewisse Fehler und Verkehrtheiten; durch ernste Mahnung und strenge Strafen muß es zum sittlichen Fühlen und Wollen erzogen, muß ihm zum Bewußtsein gebracht werden, daß das Sittengesetz eine heilige Macht ist, welche Unterwerfung heischt. Natürlich wollen wir damit auch dem Gegensatz des Intellektualismus, dem Mechanismus, der den Zögling nur äußerlich abrichtet, nicht das Wort geredet haben!

---

*) „Pädagogik“, Werke (herausgegeben von Hartenstein) X, 442.

**) Vgl. Diesterweg (Pädagogisches Jahrbuch für 1852, S. 239): „Wir wollen von keinem glücklich, von keinem fromm und selig gemacht werden. Wir verlangen nur, daß man uns dem tiefsten Bedürfnis unserer Natur gemäß an der freien Entwickelung nicht hindere. Der wird der Messias unserer Zeit sein, der sie uns bringt“.

5. Individualismus und Sozialismus.

Die einseitige Berücksichtigung des individuellen Wohls führt zum Subjektivismus oder Individualismus. Derselbe vergißt ganz, daß der einzelne Mensch nicht allein steht, daß er Pflichten hat gegen Gesellschaft, Staat, Kirche u. s. f., daß die Selbstsucht, welche durch isolierte Erziehung genährt wird, sich zuletzt selbst zerstört. Solche zu rücksichtsvolle Methode entspringt oft einem sentimentalen Humanismus, welcher nach dem Schema des „Menschen an sich“ erzieht. Die individualistische Pädagogik übersieht, daß wahres Menschentum nur auf Grund von und im Zusammenwirken mit den realen Gemeinschaften sich entwickeln kann. Und stellt sich das allgemein Menschliche nicht auch wieder nur in nationalen, religiösen, künstlerischen, wissenschaftlichen und technischen Besonderheiten dar? — Umgekehrt sieht der pädagogische Sozialismus im Zögling nur ein dienendes Glied der Gesellschaft und verkennt den eigentümlichen Wert und das Recht der Subjektivität. Hier ist die Losung stets das Urteil der Leute, während es vom Individualismus völlig verachtet wird.

6. Idealismus und Utilitarismus.

Es giebt Eltern, welche die Kinder ohne jede Rücksicht auf ihren künftigen Beruf erziehen, sie nur zu gebildeten Leuten machen möchten. Bisweilen werden diese durch solchen einseitigen Idealismus gradezu unbrauchbar fürs praktische Leben. Dem entgegen strebt der Utilitarismus nur danach, aus seinen Zöglingen „nützliche Weltbürger“ zu ziehen; nicht das Gute, sondern das Nützliche ist seine Parole; sei es ein bestimmter Stand oder Beruf, oder eine staatliche Berechtigung, oder sinnliches Wohlergehen und bequemes Fortkommen in der Welt — immer ist es eine niedrige, materialistische Gesinnung, die Erzieher und Zögling leitet. Und doch wird sie ihren Zweck nicht erreichen, denn dieses Streben nach praktischer Brauchbarkeit erzielt meist gar nicht brauchbare Menschen, weil sie bei ihrer Richtung auf gewisse Vorteile es gewöhnlich unterläßt Gemüt und Charakter zu bilden und nach gründlichem, umfassendem Wissen zu streben. —

Anm. Übrigens treten die eben geschilderten Verirrungen weder einzeln noch so leicht erkennbar auf, daß man sie leicht vermeiden könnte; sondern die meisten Pädagogen werden von den verschiedensten, sich oft gradezu widersprechenden Maximen geleitet. Man sollte daher vor allem seinen Zögling studieren, sich das hohe Ziel, nach welchem alle gesunde Erziehung zu streben hat, vor Augen halten und die angemessensten Mittel zur Erreichung desselben heraussuchen.

§ 3.

Quellen der Pädagogik.

11. Woraus schöpft die Pädagogik ihr Wissen?

Wie jede Wissenschaft, so hat auch die Pädagogik ihr eigentümliches Gebiet. Als eine der Geisteswissenschaften, und zwar der praktisch-philosophischen, schöpft sie aus der Ideenwelt, aber sofern sie durch die lebendige Wirklichkeit bewährt ist. Beides muß einander ergänzen; denn ohne die Erfahrung bleiben die Ideen unbestimmt, ohne die Ideen fehlt der Erfahrung Tiefe, Zusammenhang und Schwung. Die Erfahrung liefert uns den Stoff, aber Ordnung, Klarheit, Sicherheit und Folgerichtigkeit wird uns erst mit Hilfe des idealen Denkens.

Vor allem bedarf der Pädagog allgemeiner Menschenkenntnis, welche er zunächst aus der Beobachtung der Menschen um ihn her schöpft. Aus ihrem Umgang vermag er sich sowohl das Wesen des Menschen zu abstrahieren als auch die am meisten verbreiteten Fehler und Vorurteile zu erkennen. Als Ergänzung dienen die Resultate fremder Beobachtung, mögen sie uns durch mündliche oder schriftliche Überlieferung zufließen. Vor allem bietet die Litteratur viel Ausbeute; die historische, welche uns Ideale oder abschreckende Vorbilder zeigt; die anthropologische, welche die Menschennatur in ihrer Verschiedenheit und Einheit vorführt; die poetische, welche uns die Welt der Wirklichkeit im verklärenden Hohlspiegel des Dichters malt. Wie lehrreich für den Pädagogen ist z. B. die Lektüre von Homer, Sophokles, Shakespeare, Schiller und Goethe! Besonders beachtenswert ist hier die Bibel, die wie kein andres Buch das Innere des Menschen beleuchtet, vom ganzen religiös-sittlichen Leben und zwar in seinen zartesten Anfängen nicht minder als in seiner höchsten Vollendung handelt.

Eine zweite Quelle ist die pädagogische Erfahrung, und zwar zunächst die eigne. Diese ist wieder doppelter Art. Einesteils ist jeder von uns einmal Kind und Schüler und wir können, indem wir uns prüfend an diese Zeit zurückerinnern, uns manches zur Nachahmung oder zur Abschreckung vorführen. Anderseits ist die pädagogische Praxis die beste Lehrmeisterin in dieser schweren Kunst. Es ist bekannt, daß leider die Mehrzahl der Eltern selbst erst erzogen wird durch ihre Kinder. Erst wenn sie an diesen ihre eignen, auf jene vererbten Fehler bemerken, wenn sie erkennen, wie

schwer es ist sie zu bekämpfen, fangen sie an sich selbst zu bessern. Auch das lernen sie einsehen, daß Erziehen eine schwere, ja vielleicht die schwerste Kunst ist, und daß deshalb die Lehrer von ihrer Seite auf gerechte und milde Beurteilung sowie auf Unterstützung zu rechnen haben. Eine Pädagogik aber, d. h. eine Theorie der Erziehung, kann nur derjenige aufstellen, der in der Praxis des Erziehens wohlerfahren ist, wie nur der über eine Kunst theoretisieren sollte, der sie mindestens kurze Zeit geübt hat.

Zur eignen Erfahrung aber kommt dann noch die fremde, die in einer umfangreichen Litteratur vorliegt. Da sind zunächst die systematischen Werke der Pädagogik, von denen oben (S. 6) die wichtigsten angeführt sind; ferner die Darstellungen der Geschichte der pädagogischen Versuche*), welche uns eine Fülle von brauchbaren Ideen und lehrreichen Irrtümern vorführt; sodann die Biographien berühmter Erzieher und bedeutender Menschen überhaupt, denn aus ihrem Werden und Wirken lassen sich sehr beherzigenswerte Winke ableiten; endlich mancherlei Abhandlungen pädagogischen Inhalts in Schulprogrammen, Zeitschriften und Sammelwerken.

Eine wichtige Quelle ist schließlich das Studium der Methoden. Keiner, auch der gewiegteste Pädagog, könnte nicht noch von anderen lernen: Ist auch die Methode im ganzen während eines gewissen Zeitraumes in einem und demselben größeren Schulverbande und in derselben Art von Schulen dieselbe, so wird sie doch durch die Persönlichkeit der einzelnen Lehrer und Leiter der Anstalten mannigfach modifiziert. Wie förderlich daher das Unterrichten an verschiedenen Schulen ist, liegt auf der Hand; ebenso ist der Besuch verschieden gearteter Schulsysteme sehr nützlich. Ein gutes Mittel dafür sind pädagogische Reisen ins Ausland; denn grade das Fremde belehrt uns am besten über die Vorzüge und Mängel des Eigenen und erweitert durch sein abweichendes Wesen unsere Erfahrung am meisten**).

12. Welches sind die Hilfswissenschaften der Pädagogik?

Keine Wissenschaft steht für sich allein, sondern jede ist mit allen übrigen Disciplinen mehr oder weniger nah verbunden. So auch die Erziehungslehre. Am meisten verdankt sie aber drei Wissenschaften: der Psychologie, der Ethik und der Geschichte.

---

*) Wichtige Werke sind: K. v. Raumer, „Geschichte der Pädagogik". 4 Bde. 5. Aufl. 1877. — K. Schmid, „Geschichte der Pädagogik". 4 Bde. 2. Aufl. Köthen 1876. — J. C. Gottl. Schumann, „Geschichte der Pädagogik". 7. Aufl. Hannover 1883. — A. Vogel, „Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft". Gütersloh 1877.

**) Vgl. L. Wiese, „Deutsche Briefe über englische Erziehung". 3. Aufl. 1877.

Die Psychologie*) betrachtet das Wesen der menschlichen Seele, ihre Natur und deren Lebensäußerungen nach den verschiedenen Seiten des Fühlens, Erkennens und Wollens. Ein Erzieher, der nicht mit der Natur der Seele vertraut ist, der nicht die Besonderheiten der Individualität, ihre Anlagen und ihre Entwickelung studiert, wird die schwersten Fehler begehen.

Die Ethik oder Sittenlehre**) handelt von den Pflichten des Menschen, dem Wesen und Ursprung des Sittlichen, den sittlichen Tugenden und Gütern und der Herausgestaltung einer tüchtigen Persönlichkeit. Die Ethik grenzt somit an die Diätetik, welche die Gesundheit und Vollkommenheit der geistigen Funktionen behandelt, die Ideale des physischen, intellektuellen, gemütlichen, ästhetischen und praktischen Lebens zeichnet und die Mittel zu deren Realisierung angiebt***).

Die Geschichtswissenschaft macht uns sowohl mit der Entwickelung des Erziehungswesens bei den verschiedenen Völkern (Geschichte der Pädagogik) bekannt, als auch belehrt sie uns über die Entwickelungsgesetze des Einzelnen und der ganzen Menschheit und über die Ergebnisse und Forderungen der Kultur.

Ohne psychologische, ethische und historische Kenntnisse kann man weder in der praktischen Erziehung noch in der Theorie darüber sichre Schritte thun.

§ 4.

Plan der Pädagogik.

13. Wie unterscheiden sich allgemeine und spezielle Pädagogik?

Wie in jeder Wissenschaft haben wir auch an der unsern einen allgemeinen und einen speziellen Teil zu unterscheiden. Jener schildert das Ziel der Erziehung, die Mittel und Wege, dasselbe zu erreichen, ganz allgemein, ohne auf die besonderen Verhältnisse des Erziehers wie des zu Erziehenden Rücksicht zu nehmen. Die spezielle Pädagogik hingegen schmiegt sich grade diesen an.

Die allgemeine Pädagogik denkt sich also den Erzieher ausgestattet mit derjenigen Kraft, Einsicht und Macht über den Zögling, die zum Gedeihen seines Werkes erforderlich sind; und den Zögling

---

*) Vgl. meine „Psychologie“. Leipzig, J. J. Weber 1883.

**) Vgl. meine „Ethik“. Leipzig, J. J. Weber 1880.

***) Vgl. Fr. Kirchner, „Diätetik des Geistes“. Eine Anleitung zur Selbsterziehung. 2. Aufl. Berlin 1886.

denkt sie sich so beanlagt und unbeengt durch äußere Rücksichten, als zur allseitigen Durchbildung desselben erwünscht wäre. Die spezielle Pädagogik dagegen wird sich am zweckmäßigsten den Altersstufen anschließen, die Lehrziele, Verteilung des Unterrichts und Methoden desselben besprechen, die Organisation der Erziehung im einzelnen und zwar unter steter Berücksichtigung der besonderen Verhältnisse vorführen, welche Geschlecht, Stand, Nation, Gesellschaft, Beruf u. s. f. bedingen. Sie wird also besonders Diätetik, Methodik und Schulkunde treiben, d. h. die verschiedenen Wege zeichnen, welche die verschiedenen Disciplinen je nach dem Ziele der Schule und dem Zwecke des Erziehers verfolgen. Sie entwickelt die Eigenschaften der Familien-, Instituts- und Schulpädagogik; bespricht die einzelnen Schulen, die Vorbereitung auf spezielle Berufsarten und die pädagogische Benutzung einzelner Lebensverhältnisse. Auch hat sie auf einzelne merkwürdige Fälle Rücksicht zu nehmen. Während also diese unmittelbar praktische Kunstregeln giebt, stellt die allgemeine Pädagogik diejenigen Grundsätze auf, aus denen jene hervorgehen.

Da nun aber beide nicht vollständig getrennt werden können (denn es giebt weder allgemeine Verhältnisse und allgemeine Menschen, noch haben praktische Regeln Wert ohne theoretische Begründung), so werden wir in unsrer Darstellung beide mit einander verbinden. Wir werden also überall zunächst die allgemeinen Lebensverhältnisse von Zögling und Erzieher sowie die allgemein menschlichen Anlagen und Kräfte des Zöglings betrachten, dann aber sogleich möglichst spezielle Andeutungen geben, welche geeignet sind, die pädagogischen Grundsätze auf die Praxis anzuwenden.

14. Wie haben wir unsere Pädagogik einzuteilen?

Zweck der Erziehung ist die Heranbildung eines allseitig möglichst vollkommenen Menschen. Da nun der Mensch ein geistleibliches Wesen ist, hat die Pädagogik zunächst die physische Erziehung, als die Grundlage der geistigen, zu behandeln. Sodann wird sie die geistige vorführen, und zwar zuerst die Bildung des Gemüts, dann die intellektuelle und endlich die des Willens. Vorauszugehen aber hat die Prinzipienlehre, welche vom Menschen nach seinem

Wesen handelt mit Ausschluß aller Besonderheiten in Natur und Bestimmung; sie hat die verschiedenen Anlagen und Kräfte des Menschen, die menschlichen Zielpunkte der Bildung, endlich das zeitliche Dasein mit seiner Periodik und deren Ergebnissen darzustellen. Diesen Teil können wir auch pädagogische Anthropologie nennen.

Demnach ergiebt sich folgende Disposition:

I. Prinzipienlehre oder pädagogische Anthropologie.

II. Methodenlehre.

  1. Leibliche Erziehung,
  2. Geistige Erziehung.
     a. Bildung des Gemüts,
     b. des Verstandes,
     c. des Willens.

I. Prinzipienlehre.

---

§ 5.

Begriff der pädagogischen Anthropologie.

15. Welchen Zweck hat die pädagogische Anthropologie?

Die Erziehung will den Unmündigen zu einem harmonisch durchgebildeten Menschen machen, damit er sich dann selbst weiter fortbilde. Der Erzieher muß daher vor allem das Wesen des Menschen möglichst genau kennen, um Einseitigkeiten (Fr. 10) zu vermeiden.

Der gedeihliche Erfolg ist aber auch von der leiblichen und geistigen Gesundheit des Zöglings sehr abhängig. Wie nur der gesunde und kräftige Mensch ein menschenwürdiges Dasein führt, so vermag auch der Schüler nur dann die an ihn gestellten Anforderungen zu erfüllen, wenn der Erzieher genügend auf seine leibliche Entwickelung Rücksicht nimmt.

16. Wovon handelt die pädagogische Anthropologie?

Sie handelt vom Menschen mit Beziehung auf seine Erziehung. Sie betrachtet ihn als Einzelwesen, sowohl als Natur wie als Glied der kultivierten Gesellschaft. Sie hat seine guten wie seine schlechten Seiten, seine köstlichen Anlagen wie seine Verirrungen zu schildern. Sie wird also zunächst zu zeigen haben, w a s und w i e der M e n s c h von N a t u r

ist, sodann aber die subjektiven und objektiven Natur- und Kulturbedingungen, die ihn beeinflussen.

Wir werden also den Menschen als Einzelwesen zuerst nach seiner naturgesetzlichen Eigentümlichkeit betrachten, und zwar nach Leib, Seele und Geist, nach Konstitution, Temperament, Alter und Geschlecht. Die objektiven Beziehungen werden sodann ins Auge gefaßt, d. h. sein Verhältnis zu Natur und Menschenwelt.

A. Der Mensch als Naturwesen.

17. Wie unterscheidet sich der Mensch vom Tiere?

Der Hauptunterschied des Menschen vom Tier ist, daß jener erzogen werden kann. Dies beruht darauf, daß er nicht nur ein Organismus, ein Individuum ist, wie dieses, sondern Persönlichkeit, d. h. ein mit Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung begabtes Wesen. Aber diese Persönlichkeit ist ihm, wie jede andere Gabe, nur als Anlage angeboren; die Gabe schließt eine Aufgabe in sich, nämlich immer mehr selbstbewußt, d. h. klar über sich und seine Umgebung, und selbstbestimmend, d. h. frei zu werden. Der Mensch hat nicht, wie das Tier, nur eine Seele, sondern er ist auch Geist. Seine Vernunft, die sich in Begriffen und Worten, also in der Sprache äußert, vermag die Welt zu verstehen und zweckgemäß zu bearbeiten. Sie kann durch Erziehung geweckt, geläutert, vertieft werden. Die Vernunft hat aber auch mit den sinnlichen Trieben zu kämpfen, welche Jahre lang, bevor jene in Thätigkeit tritt, sich entwickeln konnten. Schwer und schwankend ist dieser Kampf des bessern Ich mit den aus den Trieben entspringenden Affekten, Begierden und Leidenschaften. Hier vermag allein die Erziehung hilfreiche Hand zu leihen. Sie muß versuchen durch Gewöhnung und Übung, durch Weckung und Pflege idealer Interessen, durch Lohn und Strafe, durch Vertiefung der religiösen, ästhetischen und moralischen Gefühle der Vernunft zur Oberhand über die Sinnlichkeit zu verhelfen.

Mensch (vom althochdeutschen mennisco) heißt der Denkende; sein Name bezeichnet also das Denken als sein Wesen. Mit

Pflanzen und Tieren bildet er das Reich der Organismen, d. h. Wesen, welche, aus einem Keim entspringend, sich durch Stoffwechsel erhalten kraft der sie beherrschenden Idee. Jeder Organismus ist ein Individuum, d. h. ein in sich abgeschlossenes, unteilbares Ganzes, das durch Verjüngung und Mauserung sowohl seine eigne Bestimmung als auch die seiner Gattung erfüllt*).

Körperlich unterscheidet sich der Mensch nicht allzusehr von den höchsten Tieren. Er ist aber das letzte und daher vollkommenste Glied ihrer Entwickelungsreihe. Der aufrechte Gang, der Campersche Gesichtswinkel, mannigfaltigere und intensivere Wechselwirkung seiner Sinne mit der Außenwelt zeichnen ihn schon äußerlich vor allen Tieren aus. Dazu kommt die feinere Struktur des Gehirns. Vor allem aber ist es die Vernunft, welche sich im Selbstbewußtsein, in Sprache und Selbstbestimmung äußert. Gewiß haben auch die Tiere eine Seele, und die höheren zeigen gewisse geistige Thätigkeiten (Vorstellen, Aufmerken, Unterscheiden) und Affekte. Aber sie haben keinen Sinn für die Ideen des Wahren, Schönen und Guten; sie haben nicht Kunst, Wissenschaft, Moral, Religion**).

Daher lassen sich die Tiere zwar dressieren, ihre Anlagen vervollkommnen, aber keins läßt sich erziehen, schon weil die Mittel zur Mitteilung fehlen. Ferner liegt darin ein Vorzug des Menschen, daß er so hilflos geboren wird und so langsam zur Reife kommt, wodurch die Pflege und Abhängigkeit schon geboten ist.

Im ganzen haben die Menschen der verschiedenen Rassen, Länder, Völker und Zeiten dieselben Naturanlagen; doch sind Unterschiede der Gemütsart, des Temperaments, der intellektuellen, ästhetischen und moralischen Begabung nicht zu leugnen. Man vergleiche nur einen Weißen mit einem Neger, einen Hellenen mit einem Juden, einen Germanen mit einem Deutschen unserer Zeit. Am einschneidendsten aber sind die Unterschiede, welche Alter und Geschlecht hervorrufen.

18. Was für Kräfte treten uns im Menschen entgegen?

Der Mensch besteht aus einem System von Kräften, die einander unterstützen, aber auch beschränken. Es sind teils mechanische und chemische, teils organisch-lebendige. In ihrer körperlichen Harmonie besteht die Gesundheit, in ihrer

---

*) Für solche u. a. Begriffe vgl. mein „Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe". Heidelberg. 2. Aufl. 1890.

**) Vgl. meine Abhandlung: „Über die Tierseele". Verhandlungen der Philosophischen Gesellschaft zu Berlin. Halle 1890.

geistigen das Genie, in ihrer ästhetischen die Schönheit, in ihrer moralischen die Tugend.

Die mechanischen, welche der Menschenleib mit allen übrigen Körpern teilt, sind die Schwere, das Gleichgewicht und die Bewegung; sie treten uns besonders in der Thätigkeit der Muskeln, aber auch in der Atomenbewegung des Stoffwechsels entgegen. Auch das Getast und Gehör wird durch mechanische Kräfte hervorgerufen.

Die chemischen Kräfte äußern sich in der Ausdünstung, der Zersetzung der Luft in den Lungen, der Flüssigkeiten auf der Zunge, der Bluterzeugung, der Absonderung der Säfte u. a. Geschmack und Geruch sind chemische Prozesse.

Die organisch-lebendigen Kräfte aber müssen hinzukommen, um überhaupt das Entstehen und Bestehen des Organismus zu ermöglichen. An und für sich wirkt weder der Saft der Pflanze, noch ihre Blätterbewegung, noch ihre Wurzel etwas. Erst ihre organische Verbindung, d. h. ihre durch die Idee des Ganzen hervorgerufene Wechselwirkung thut es. So auch beim Menschen: das Wachstum, die Ernährung, der Umlauf des Blutes, der Stoffwechsel überhaupt, die Wärme im Innern des Körpers, die Reizbarkeit der Nerven, die Zeugung sind organische Kräfte.

Die Lebenskraft nennen wir die Summe dieser organischen Kräfte. Sie erfüllt, durchdringt und bewegt alles, das eine mehr, das andere weniger; sie bringt alles hervor, erhält und erneuert es; sie steigert sich in den vollkommensten Wesen zum Geiste. Sie ist die feinste, durchdringendste, unsichtbarste Thätigkeit der Natur, welche wir kennen. Sie verbindet sich am meisten mit den sog. organischen Körpern, mit Pflanzen, Tieren und Menschen. Wie die Elektrizität kann sie im freien und gebundenen Zustande sich befinden. Ein Samenkorn kann auf Jahre, ein Ei Monate lang ein gebundenes Leben behalten, bis es der bloße Reiz der Wärme oder die Feuchtigkeit in Thätigkeit setzen. Je geringer das Maß der Lebenskraft in einem Körper ist, desto fester ist sie an ihn gebunden, während sie da, wo sie in vorzüglicher Menge und Vollkommenheit existiert, weniger fest gebunden und vergänglicher erscheint. Man vergleiche den Polypen mit den höheren Tieren — Die Lebenskraft giebt jedem Körper ein spezifisches Verhältnis zu allen übrigen: sie giebt ihm nämlich 1) die Fähigkeit, Eindrücke aufzunehmen, die Empfänglichkeit

(Irritabilität); 2) darauf in eigentümlicher Weise zurückzuwirken, Erregbarkeit (Reaktion); 3) sich selbst von innen heraus zu gestalten, Bildungskraft (Reproduktion). Dadurch wird der Körper zumteil den allgemeinen physisch-chemischen Gesetzen der toten Natur entzogen und in eine neue Welt, die organische, belebte, versetzt; alle Eindrücke werden in einem belebten Körper anders aufgenommen, umgestaltet und zurückgeworfen als in einem unbelebten. — Die Lebenskraft widersteht ferner den zersetzenden Einflüssen ihrer Umgebung. Kein Lebewesen fault, so lange noch Lebenskraft darin ist; kein Ei, kein Samenkorn, keine eingesponnene Raupe, kein Scheintoter können der Fäulnis verfallen. Dasselbe ist mit der Verwitterung und dem Froste der Fall. Der Bär bringt den ganzen Winter halb erstarrt im Schnee, die totscheinende Schwalbe, die Puppe des Insekts unter dem Eise zu, ohne zu erfrieren. — Verliert ein Körper die Lebenskraft, so zerfällt die organische Verbindung seiner Teile und seine Materie, den physikalisch-chemischen Gesetzen allein gehorchend, zersetzt sich in ihre Grundstoffe — der Leib verfault. Aber wunderbar: alsbald beginnt der Kreislauf des Lebens von neuem; die scheinbar toten Teilchen feiern bald ihre Auferstehung in Gestalt eines Grases, Blümchens, Wurmes: „Todesblüte ist das Leben, Lebensblüte ist der Tod!" (O. v. Löben). — Durch Kälte, Elektrizität, gewisse Substanzen (Gifte genannt) und seelische Erschütterungen kann die Lebenskraft gehemmt oder vernichtet werden; anderseits sind Licht, Wärme, Luft und Wasser die Freunde und Schutzgeister des Lebens. Diese Himmelsgaben müssen den Organismen entweder unmittelbar oder in Gestalt von Nahrungsmitteln zugeführt werden, wenn anders sie bestehen sollen. — Außer der Empfänglichkeit und Erregbarkeit besitzen, wie oben gesagt, die Organismen auch Bildungskraft, d. h. die Lebenskraft verwandelt die ihnen zugeführten Bestandteile in die jedem Gliede des Organismus angemessene Form, also in Muskelfaser, Knochensubstanz, Nervenfaser 2c.

Da nun unser Organismus aus einem System organischer Kräfte besteht, so werden sie einander, grade dadurch, daß sie in Wechselwirkung stehen, beschränken. Der Duft einer Blume reizt die Nerven vermöge der Empfänglichkeit, die krampfhafte Zusammenziehung der Muskeln führt das Niesen herbei vermöge der Erregbarkeit, und die Natur sucht das Gleichgewicht wiederherzustellen durch Gleichgültigkeit gegen den gehabten Reiz vermöge der Reproduktion. Ja jede Erregung einer Kraft bringt die augenblickliche Schwächung der übrigen nicht gleichartigen hervor. Schnelles Gehen

z. B. befördert den Blutumlauf und die Ausdünstung als gleichartig, hemmt aber die Verdauung, das Sehen und Hören als ungleichartig.

Hier ergeben sich sogleich einige allgemeine pädagogische Regeln. Jede Kraft wird durch ihre Bethätigung gemindert, und wenn diese zu stark oder zu lange währt, so kann sie völlig erschöpft werden. Abwechselung von Anstrengung und Erholung, von Arbeit und Ruhe ist daher ein eben so wichtiger Satz der Pädagogik wie der Diätetik. Anderseits steht es auch in unsrer Macht, die Bedingungen für die Thätigkeit der organischen Kräfte zu studieren und dann diese Kräfte durch Erfüllung jener zu steigern. Der Körper wird nicht schwerer, das Blut nicht wärmer durch Übung, wohl aber der Gang schneller, die Hand kräftiger, das Auge schärfer.

Freilich, ins unendliche läßt sich keine Kraft steigern, auch nicht die Lebenskraft. Wie bei allen anderen Organismen, sehen wir auch beim Menschen drei Perioden: Wachstum, Stillstand und Abnahme oder, poetisch gesprochen: Keim, Blühen und Welken. Übrigens liegt die Blüte nicht für jede Kraft auf derselben Altersstufe. Einige Kräfte erreichen sie früh, so die Schärfe des Gesichts, die Beweglichkeit der Glieder, die Nachahmungsfähigkeit. Die Blütezeit des Gedächtnisses ist die Pubertät, die der Phantasie etwas später. Im Mannesalter wird der Verstand am kräftigsten. Im Greisenalter nehmen alle Kräfte ab, am wenigsten die Vernunft*).

Daraus entnehmen wir die pädagogische Regel, daß es für jede Kraft einen Zeitpunkt der höchsten Bildsamkeit giebt, den man nicht vorüberlassen darf. Jede entwickelt sich durch Nahrung, Übung und Erholung, welche der dreifachen Kraftäußerung: Empfänglichkeit, Erregbarkeit und Reproduktion entsprechen.

---

*) Vgl. hier Schwarz, „Das Leben in seiner Blüte“. Leipzig 1857.

Hieraus erhellt nun auch, wo die Grenze für die Steigerung unserer Lebenskraft und für ihre Dauer liegt*). Entrückt dem pädagogischen Einfluß, weil Vorbedingung dafür ist die Anlage, die Summe der Lebenskraft, die dem Zögling angeboren ist. Ein größerer Vorrat davon, der in kräftigen Organen aufgespeichert ist, wird natürlich länger vorhalten, als ein geringerer in schwächeren. Aber nicht entnommen unserm Einfluß ist die Art des Verbrauches: von uns hängt es zum großen Teil ab, ob wir die uns zugemessene Lebenskraft schnell oder langsam verbrauchen, ob wir unseren Organismus leichtsinnig abnutzen oder vor zerstörenden Einflüssen behüten und durch günstige Umstände kräftigen wollen. In diesem Sinne steht es also bei uns, unser Leben durch Stärkung der Lebenskraft und ihrer Organe, durch Maßhalten im Verbrauch, durch Beförderung der Verjüngung zu verlängern. Die Energie des Lebens wird mithin im umgekehrten Verhältnis zu seiner Dauer stehen; je intensiver ein Leben, desto weniger extensiv ist es. Die goldene Mittelstraße (Horazens aurea mediocritas) ist, wie so oft, auch hier die beste. Eine gewisse Mittelmäßigkeit des Standes, des Klimas, der Gesundheit, des Temperaments, der Leibeskonstitution, der Geschäfte, der Geisteskraft, der Diät verbürgt am sichersten ein langes, gesundes und glückliches Leben.

Wir können es uns nicht versagen, das Bild eines zu langem Leben bestimmten Menschen, welches Hufeland entwirft**), herzusetzen, da sich darin manche pädagogische Winke finden: „Er hat eine proportionierte und gehörige Statur, ohne jedoch zu lang zu sein; eher ist er von einer mittelmäßigen Größe und etwas untersetzt. Seine Gesichtsfarbe ist nicht zu rot, seine Haare nähern sich mehr dem Blonden als dem Schwarzen, die Haut ist fest, aber nicht rauh. Er hat keinen zu großen Kopf, große Adern an den äußeren Teilen, mehr gewölbte als flügelförmig hervorstehende Schultern, keinen zu langen Hals, keinen hervorstehenden Bauch und große, aber nicht tief gefurchte Hände, einen mehr breiten als langen Fuß, fast runde Waden, dabei eine breite, gewölbte Brust, starke Stimme

*) Hufelands „Makrobiotik". Neue Aufl. v. Steinthal. Berlin 1871.
**) „Makrobiotik" S. 124.

und das Vermögen, den Atem lange und ohne Beschwerde an sich zu halten, überhaupt völlige Harmonie in allen Teilen. Seine Sinne sind gut, aber nicht zu empfindlich, der Puls langsam und gleichförmig. — Sein Magen ist vortrefflich, der Appetit gut, die Verdauung leicht. Die Freuden der Tafel sind ihm wichtig, stimmen sein Gemüt zur Heiterkeit, seine Seele genießt mit. Er ißt nicht bloß, um zu essen, sondern es ist ihm eine festliche Stunde für jeden Tag. Er ißt langsam und hat nicht zu viel Durst. Großer Durst ist immer ein Zeichen schneller Selbstkonsumtion. — Er ist überhaupt heiter, gesprächig, teilnehmend, offen für Freude, Liebe und Hoffnung, aber verschlossen für die Gefühle des Hasses, Zornes und Neides. Seine Leidenschaften werden nie heftig und verzehrend. Er liebt dabei Beschäftigung, besonders stille Meditation, angenehme Spekulationen, ist Optimist, ein Freund der Natur, der häuslichen Glückseligkeit, entfernt von Ehr- und Geldgeiz und allen Sorgen für den andern Tag".

19. In wieviel Apparate zerfällt der menschliche Körper?

Apparate nennt man die zweckmäßige Vereinigung mehrerer Organe von verschiedenem Bau, verschiedener chemischer Zusammensetzung und von verschiedener Thätigkeit. Solcher Apparate kann man vier unterscheiden: den Bewegungs-, Ernährungs-, Verstandes- und Fortpflanzungs-Apparat.

20. Welches ist der Bewegungsapparat?

Der menschliche Körper ist eine Bewegungsmaschine, die aber an Struktur und Arbeitsleistung alle künstlichen Maschinen bei weitem übertrifft. Er zerfällt, wie alle Maschinen, in zwei Teile: in das System passiv bewegter und das der aktiv bewegten Maschinenteile; jenes sind die Knochen mit ihren Bändern und Gelenken, dieses die Muskeln und Bewegungsnerven. Aber die Ähnlichkeit unseres Körpers mit einer Dampfmaschine geht noch weiter: Wie diese nicht nur gut in einander greifende Bestandteile haben, sondern auch geheizt werden muß, so müssen auch ihm fortwährend die zur Erhaltung des Lebens, d. h. des Verbrennungsprozesses, nötigen Stoffe zugeführt werden; und diese müssen so beschaffen sein, daß sie sowohl die Arbeitskraft unserer Organe unterhalten als auch ihre abgenutzten Teile ersetzen. Diese stetige

Erneuerung (Mauserung) besorgt unser Körper von selbst durch das Blut, welchem durch Nahrung und Atmung das nötige Material zugeführt wird. Dazu aber bedarf derselbe nach der Arbeit einer Pause; und diejenigen Organe, welche ohne unser Zuthun und immerfort arbeiten, thun dies absatzweise, so das Herz, die Verdauungsorgane, die Atmungsmuskeln u. a. Demgemäß müssen wir die von unserm Willen abhängigen Organe auch abwechselnd thätig sein und ruhen lassen.

Die Knochen (213 an Zahl ohne die 32 Zähne) bilden durch ihre wechselseitige Verbindung ein Gerüst von beweglichen Balken und Hebeln, welches den Weichteilen zur Stütze und den edlen Organen (Gehirn, Herz, Lunge 2c.) zum Schutze dient. Dieses Gerüst (Skelett) zerfällt in Kopf, Rumpf und Gliedmaßen. Je nach ihrem Zwecke haben die verschiedenen Knochen verschiedene Gestalt und Struktur.

Der eiförmige Kopf, der am meisten die Individualität des Menschen bezeichnet, besteht aus dem Vorderhaupte (Antlitz), dem Hinterkopf und den Schläfen über den Ohren. Im Kopfe ruht das Gehirn, nach vorn das große, nach hinten das kleine. Da im gesunden Zustande Größe und Form des Schädels vom Gehirn abhängig sind, so läßt sich dieses annäherungsweise aus jenem bestimmen. Aber die äußere Form des Schädels ist kein zuverlässiger Maßstab für die Hirnoberfläche, geschweige für seine Zusammensetzung, das Verhältnis seiner weißen und grauen Substanz und seiner Windungen. Die Schädelprüfung der Phrenologen ist daher eine Spielerei, und man könnte leicht einen Menschen mit schmalem und niedrigem Vorderkopfe fälschlich für einen Dummkopf ansehen. Da die Nähte des Schädels erst im 20. Lebensjahre zu verknöchern anfangen, sollen Erzieher alles Schlagen an den Kopf durchaus vermeiden.

Der Rumpf besteht aus Ober- und Unterleib, ersterer aus dem Hals und der Brust, letzterer aus dem Bauch und den Lenden. An den Rumpf sind die Arme und Beine (die Extremitäten) angeschlossen. Die Wirbelsäule oder das Rückgrat ist die Grundfeste unseres Körpers, deren 66 Knochen ebenso fest als elastisch mit einander verbunden sind. Bei Kindern hat man besonders auf Geradehaltung des Körpers zu sehen, teils um Verkrümmung des Rückgrats zu vermeiden, teils um den Brustkorb auszudehnen. Auch ist die Atmung durch zweckmäßige Bewegung der Brust und der Armmuskeln, sowie durch Vermeidung beengender Kleidungsstücke zu befördern. Die Hand, von Aristoteles das Werkzeug der Werkzeuge genannt, das Sinnbild menschlicher Thatkraft,

ist das edelste Organ unseres Bewegungsapparates; wieviel Arbeiten und Kunstgeschicklichkeiten vollführt sie! Körperliche Züchtigungen auf Hände und Finger sind absolut zu vermeiden.

Die Bewegung der Knochen wird durch weiche, rote Fasern veranlaßt, welche, zu dickeren oder dünneren Bündeln vereinigt, die Muskeln bilden. Die quergestreiften Muskelfasern veranlassen die willkürlichen Bewegungen, die glatten die unwillkürlichen. Ihre wichtigste Eigenschaft ist die Zusammenziehbarkeit (Kontraktilität), d. h. das Vermögen, sich unter gewissen Einflüssen zu verkürzen und dann in ihren natürlichen Zustand zurückzukehren; diese richtet sich nach seiner Dicke und Länge. Durch längeren Reiz zur Zusammenziehung wird ein Muskel schließlich unfähig zur weiteren Kontraktion (d. i. Ermüdung); durch Ruhe kann er sich dann wieder erholen. Auch bedarf er dazu einer gehörigen Menge sauerstoffhaltigen Blutes. Die Kraft, welche die zusammengezogenen Muskeln entwickeln, ist sehr groß. So trägt der Mensch mit beiden Händen eine Last, die schwerer ist als er selbst, und kann eine noch einmal so große ziehen. Ein Mädchen, das krampfhaft gekrümmt war, konnte durch die Last von vier Männern nicht gestreckt werden. Außer Kohäsion, Dehnbarkeit und Elastizität, zeigen die Muskeln noch elektrische Erscheinungen (den sog. Muskelstrom) und ein feines Gefühl für ihre Anstrengung (das sog. Muskelgefühl oder den Kraftsinn).

Die Muskeln sind niemals von selbst thätig, sondern nur infolge auslösender Reize, welche von den motorischen Nerven ausgehen. Ihre Leistungsfähigkeit (Irritabilität) hängt ab vom Sauerstoffgehalte, vom Muskelstrom und einer mittleren Temperatur. Je sauerstoffreicher also das ihnen zugeführte Blut und je regelmäßiger die Abwechselung von Anstrengung und Ruhe ist, desto mehr werden sie leisten. Richtige Ernährung ist daher das erste Grundgesetz der Erziehung. Sodann aber auch Übung. Ein Muskel, der nicht gebraucht wird, erschlafft, magert ab und verfettet. Leibesübungen sind daher für jedes Lebensalter, am meisten das jugendliche, ebenso nötig als ersprießlich; das ganze Muskelsystem, und im Zusammenhang damit die Verdauung, Atmung und das Nervensystem werden dadurch erquickt und gekräftigt. Als Gegengewicht gegen das Stubenhocken, zumal im dumpfigen Schulzimmer, dient die Bewegung im Freien, nämlich Spazierengehen, Laufen, Spielen, Schlittschuhlaufen, Schwimmen, Gartenarbeit und im reiferen Alter Fechten, Reiten, Fahren, Fußreisen. Natürlich dürfen auch die Leibesübungen nicht übertrieben werden, sondern sie sind nach Lebensalter, Geschlecht, Konstitution 2c. genau zu bemessen.

Die willkürlichen (gestreiften) Muskeln sind vom Willen abhängig, der sie vom Gehirn aus in Bewegung setzt. Dies aber muß er erst durch viel Übung lernen; denn da der ungeübte Wille

oft außer den zu einer beabsichtigten Bewegung nötigen Nerven noch andere, benachbarte trifft, entstehen ungeschickte Mitbewegungen, so das Gesichtverziehen beim Schreiben, Zeichnen, Handarbeiten, das Gestikulieren der Arme bei Beinübungen u. ä. Übung macht den Meister; wie langsam lernt das Kind greifen, gehen, schreiben und dergl. Zu welcher bewundernswerten Kraft und Geschicklichkeit die Muskeln durch rastlose Übung gebracht werden können, zeigen Klaviervirtuosen, Tänzer, Gymnasten und Gaukler.

Der Nutzen der Muskelthätigkeit liegt aber nicht nur in der Beförderung aller körperlichen Lebensthätigkeit, sondern auch in der Ausbildung eines kräftigen Willens. Und wie die Nerven zur Vergeistigung des Sinnlichen, so dienen die Muskeln zur Verkörperung des Geistigen; denn die Handlungen, die Verkörperungsprozesse des Willens, sind körperliche, materielle Thätigkeiten. Die Vorstellung wird erst durch das Muskelsystem zur That umgesetzt. Der Wille ist der Bildungstrieb, die Handlung der Bildungsprozeß zur Verkörperung unsres Geistes.

21. Wie geht der Ernährungsprozeß vor sich?

Wie im ganzen Weltall wirkt auch in unserem Leibe keine Kraft ohne Stoff. Mögen wir eine Bewegung machen, eine Empfindung haben oder einen Gedanken fassen, stets ist dabei ein Stoff thätig. Und zwar bedürfen unsere verschiedenen Organe bestimmte Formbestandteile, wenn anders sie sich bethätigen sollen. Dies geschieht durch den Stoffwechsel, in welchem fort und fort die abgenutzten Teilchen fortgeführt und durch neue ersetzt werden. Die Materialien dafür sind Sauerstoff, Wasser, Eiweißstoffe, Fette, Salze, Kalke, Eisen, Schwefel, Phosphor u. a. Diese werden dem Körper von außen zugeführt teils durch Einatmen atmosphärischer Luft, teils durch Zufuhr von Nahrungsmitteln, welche aber, ehe sie nutzen können, erst innerhalb des Verdauungsapparates mit Hilfe verschiedener Säfte (des Mund- und Bauchspeichels, des Magen- und Darmsaftes, der Galle) so verarbeitet werden müssen, daß ihre brauchbaren Bestandteile in den Blutstrom eintreten. Das Blut führt jedem Organ das ihm Zuträgliche zu und die verbrauchten Gewebsteile hinweg. Dazu bedarf es aber des Sauerstoffes, welcher die Verbrennung der abgenutzten Bestandteile vermittelt, wodurch die zum Leben so nötige Wärme erzeugt wird.

Demnach geht die Ernährung genauer folgendermaßen vor sich: 1) Einfuhr passender Nahrungsmittel, nämlich organischer und anorganischer, in unsern Körper; 2) Speisesaftbildung; 3) Übergang des Speisesaftes in das Blut aus dem Verdauungsapparat durch Saugadern, Lymphdrüsen und den Milchbrustgang in die obere Hohlader, das Herz und die Lungenpulsader; 4) Verarbeitung des Speisesaftes zu Blut mit Hilfe des Sauerstoffes, den ihm der Atmungsprozeß durch die Lungen zuführt; 5) Kreislauf des Blutes vom linken Herzen aus durch die Pulsadern zu den Haargefäßen der Organe und von diesen zurück durch die Blutadern zum rechten Herzen; 6) Austritt von Ernährungsflüssigkeit aus dem Blute in die Gewebe der Organe und 7) Umbildung derselben zu Gewebe. Daran schließt sich 8) Auflösung der älteren Gewebebestandteile durch Oxydation, 9) Fortschaffung derselben durch den Blutstrom und 10) Ausscheidung durch Lunge (Kohlensäure und Wasser), Nieren (Harn), Leber (Galle) und Haut (Schweiß).

Da der Blutumlauf durch Zusammenziehungen des Herzens, abwechselnde Erweiterung und Verengerung des Brustkastens und die Muskelbewegungen zustande kommt, so können wir selbst ihn also befördern. Die Schnelligkeit desselben ist aber nach Alter, Geschlecht, Temperatur, Klima, Konstitution, Lebensweise, Tages- und Jahreszeit, Stellung und Lage des Körpers verschieden.

Daß anstrengende körperliche oder geistige Thätigkeit die Verdauung stört, ist bekannt. Während des Essens sollten Kinder daher nicht lesen oder lernen; nach demselben aber nicht sogleich wieder angestrengt werden. Nachmittags-Unterricht gleich nach Tisch ist daher zu verwerfen. Ebenso tadelnswert ist es, Schüler durch Entziehung der Nahrung zu bestrafen; die Gesundheit leidet darunter.

22. Wie ist der Verstandesapparat beschaffen?

Alle Organe des Körpers werden durch das Nervensystem zu einem harmonischen Ganzen vereinigt. Unter seinem Einflusse empfinden wir die Eindrücke der Außenwelt und reagieren wir darauf durch Bewegungen; von ihm sind nicht nur die Prozesse des Stoffwechsels, sondern auch die Sinnes- und Geistesthätigkeiten abhängig.

Das Nervensystem hat drei Mittelpunkte: das Gehirn, das Rückenmark und die Ganglien. Die sensiblen Nerven

leiten die Reize dorthin von den verschiedenen Stellen unseres Körpers (zentripetal), die motorischen hingegen nach denjenigen Körperstellen, wo Muskelfasern durch Zusammenziehung Bewegungen veranlassen können (zentrifugal). Gehen letztere vom Gehirn aus, so rufen sie willkürliche Bewegungen hervor, wo nicht, unwillkürliche. Das ganze Nervensystem zerfällt in das animale und vegetative; jenes vermittelt die mit Bewußtsein und Willkür vor sich gehenden Erscheinungen, dieses steht den unbewußten und unwillkürlichen Erscheinungen zur Erhaltung des Körpers vor. Jeder von beiden Teilen läßt sich wiederum in zwei Abteilungen trennen: das animalische in das sensoriell-psychische, von welchem die Sinnes- und Geistesthätigkeit abhängt, und das sensitiv-motorische, welches Empfindung und willkürliche Bewegung veranlaßt; das vegetative in das Rückenmarkssystem (das spinale), wodurch die komplizierteren Lebensprozesse (Atmen, Herzschlag, Verdauung, Fortpflanzung) vor sich gehen, und das sympathetische (vasomotorische), welches die Bewegung der engeren Kanäle (Blut- und Lymphgefäße, Ab- und Aussonderungskanälchen der Drüsen) veranlaßt. Alle diese Nerven, welche in ihrem Bau wenig von einander abweichen, hängen tausendfach mit einander zusammen, beeinflussen sich also auch gegenseitig.

Wie die Muskeln, sind auch die Nerven nie von selbst thätig, sondern sie müssen von außen oder von innen gereizt werden. Ihre Erregbarkeit (Sensibilität) hängt von der normalen Zusammensetzung und Mischung des Nervengewebes, von der Stärke des Reizes und dem mehr oder weniger normalen Zustande des Nerven (Überreizung, Erschöpfung, Lähmung) ab. Da infolge der Reizung Nervensubstanz verzehrt wird, so kann zu starke oder zu lange Reizung das Nervengewebe auf kürzere oder längere Zeit unfähig zu seiner Funktion machen. Angestrengte Geistesthätigkeit zieht bei aufgeweckten Kindern nicht selten Dummwerden nach sich. Dagegen erfüllt bei richtiger Abwechselung von Ruhe und Arbeit das Nervensystem seine Aufgaben leichter, schneller

und vollkommener, wenn sich dieselbe Reizung wiederholt. Diese Wiederholung mit den nötigen Pausen ist das Geheimnis aller Übung, sei es der Kraft und Geschicklichkeit oder der Sinnes- und Geistesthätigkeit. Darauf beruht alle gute und schlechte Angewöhnung.

Natürlich hängt die Reizbarkeit der Nerven von der richtigen Ernährung (besonders durch Eiweiß, Fett und Phosphor) und der angemessenen Benutzung derselben ab. Zu häufige kalte Waschungen erzeugen große Reizbarkeit, große Gemütsbewegungen hochgradige Erregbarkeit oder gar Stumpfheit (also Lähmung).

Wichtig für den Erzieher ist noch die Kenntnis folgender Gesetze. 1) Durch Überstrahlung (Reflex) kann die Übertragung der Thätigkeit von einer Faser auf eine andere stattfinden; daraus erklären sich Reflexbewegungen (Brechen bei der bloßen Vorstellung von Ekelhaftem, Niesen beim Sehen in die Sonne u. dgl.), ferner die Mitempfindungen und Reflexempfindungen (Zahnschmerz und Rieseln bei grellen Tönen, Frösteln beim Anhören schauriger Geschichten); endlich die Mitbewegungen (ungeschickte Bewegungen beim Einüben von Kunstfertigkeiten, wie Turnen, Schwimmen, Kegeln, Klavierspielen, sowie die oft komischen Bewegungen aus Verlegenheit). 2) Nach dem Gesetz der exzentrischen Erscheinung treten Empfindungen und Erscheinungen an Stellen auf, wo die Nerven sich endigen, gar nicht, wo sie gereizt werden; stößt man sich z. B. am Mäuschen des Ellenbogens, so fühlt man heftigen Schmerz im vierten und fünften Finger; ja selbst wenn diese beiden amputiert wären, würde man scheinbar noch Schmerz in ihnen fühlen. — Ein Erzieher, der diese Erscheinungen kennt, wird manches Mal keinen Grund finden ein Kind zu tadeln oder zu strafen!

Das Gehirn, im Haupte wie in einer Festung wohlverschanzt, besteht teils aus weißer, teils aus grauer Substanz, d. h. aus zahllosen Ganglien, die durch Fasern verbunden sind. Sein Gewicht nimmt von der Geburt bis zum 30., 40. Lebensjahre zu, dann wieder ab; ebenso auch sein phosphorhaltiger fettartiger Gehalt — Beweis, daß das Kinderhirn noch nicht so leistungsfähig ist wie das der Erwachsenen. Es zerfällt in drei Teile: die vorderen Hemisphären oder das Großhirn, das mittlere und das kleine Gehirn. Es ist

der Sitz der geistigen Thätigkeiten (Bewußtsein, Denken, Fühlen, Wollen) und der Mittelpunkt für die Empfindungen und willkürlichen Bewegungen. Dorthin werden alle Reize der Außenwelt durch die Empfindungsnerven gemeldet, von dort gehen alle Handlungen aus durch die motorischen. Wie mannigfach verzweigt die Verbindungen der Ganglien im Gehirn sein müssen, erhellt aus der Ideenassociation und den koordinierten Bewegungen (Gehen, Kauen u. dgl.). Auch Reflexthätigkeit scheint das Gehirn zu üben, indem wir nämlich mit bestimmten sensiblen Eindrücken durch fortgesetzte Übung ganz bestimmte unwillkürliche Bewegungen verbinden lernen; dahin gehört auch die Reflexhemmung, welche der Wille manchen Reflexbewegungen entgegensetzt; so kann man das Auge absichtlich offen halten, während es sich gegen einen herannahenden Gegenstand reflexiv schließt, ja man kann durch den Nervus Vagus die Herzthätigkeit hemmen!

Wie unser Leben abhängt von guten Organen, aber auch von richtiger Ernährung, Erneuerung und Benutzung derselben, so verhält es sich auch mit unserem Geiste. Zum Lebensapparat gehören alle Organe, welche den Stoffwechsel ermöglichen (also Magen, Darmkanal, Lungen, Herz und Adern, Lymphdrüsen und Milz, Haut, Leber und Nieren), den Verstandesapparat aber bilden das Gehirn, die Sinnes- und Sprachorgane und die willkürlichen Muskeln. Wie jene bedürfen auch diese der Ernährung durch gesundes Blut und der Abwechselung von Ruhe und Arbeit. Und wie ferner die Lebensorgane Anregung und Speisung von außen nötig haben, so braucht auch der Verstandesapparat Reize und Verstandesspeise, nämlich Anschauungen, Begriffe und Ideen. Es ist ein schwerer, aber noch vielfach verbreiteter Irrtum, daß uns der Verstand angeboren sei und sich schon von selbst entwickeln werde. Nur die Anlage dazu ist vorhanden, und es ist eben Aufgabe der Erziehung daraus etwas zu machen. Der Mensch muß, um verständig zu werden, ein normales Gehirn und sämtliche Sinne haben; aber diese müssen eben auch geschult werden, damit sie sicher und flott funktionieren. Und wie es nicht genügt, daß unserm Leibe überhaupt eine genügende Menge Nahrung zugeführt werde, sondern diese auch richtig zubereitet und vor allem verdaut werden muß, so reicht es nicht aus, wenn die Schule die Jugend mit des Wissens erdrückender Masse füllt, sondern es kommt viel mehr auf die richtige Auswahl und Zusammensetzung des Wissensstoffs, es kommt vor allem auf die innere Aneignuug und

Verarbeitung desselben an. Das eben lehrt die Pädagogik. Und sollte diese einst größeren Einfluß auf Eltern und Lehrer haben als heute, so wird es gewiß weniger Dumme und Schlechte geben als jetzt! Denn von der Verarbeitung der Verstandesspeise hängt dann Gesinnung, Wort und Werk des Menschen ab.

23. Wie verhalten sich Geist und Leib zu einander?

Die tägliche Erfahrung macht jeden auf den Unterschied seiner körperlichen und geistigen Kräfte aufmerksam. Obgleich körperlich an einen Ort gebunden, schwingt sich unser Geist hinaus in die fernsten Gegenden, obgleich geistig gestört, erfreut sich der Irre guter Gesundheit; wie oft rufen wir aus: der Geist ist willig, aber das Fleisch ist schwach!

Das Verhältnis von Leib und Seele (resp. Geist) kann nun entweder dualistisch oder monistisch aufgefaßt werden*). Der Dualismus, welcher von Cartesius bis Kant herrschte, betrachtet Leib und Seele als durchaus zwei verschiedene Substanzen, die entweder nur in einem Punkte (der Zirbeldrüse), oder gar nicht einander beeinflussen (Leibniz' „prästabilierte Harmonie"). Aber diese Ansicht vermag weder die Wechselwirkung beider noch das Wesen der Tierseele zu erklären. Der Monismus, welcher Leib und Seele als eins faßt, behauptet entweder materialistisch, das Geistige sei nur Form und Erzeugnis der körperlichen Vorgänge, oder spiritualistisch, der Körper sei nur eine Vorstellung, eine selbstgeschaffene Schranke des Geistes. Richtiger als beide Anschauungen ist diejenige, welche Geist und Leib als Korrelata faßt, d. h. als die beiden notwendigen Seiten desselben Wesens**).

Für den Erzieher ist vor allem wichtig zu beachten, daß beide einander fortwährend beeinflussen. Mens sana in corpore sano (ein gesunder Geist im gesunden Körper) sei daher sein höchstes Ziel. Krankheit und Schwäche des Körpers hindert den Geist an

---

*) Vgl. hier meine „Psychologie" § 9. Leipzig 1883. Flügel, „Die Seelenfrage". Köthen 1878.

**) Was übrigens den Unterschied von Seele und Geist betrifft, so verstehen wir unter letzterer nur die Lebenskraft, welche daher unzweifelhaft allen Organismen zukommt; Geist hingegen, die zur Persönlichkeit ausgereifte Seele, besitzt nur der Mensch.

mancher Bethätigung oder treibt ihn einseitig zu andrer hin. Doch bleibt der Geist bis in das spätere Lebensalter viel bildsamer. Wie mancher ausgezeichnete Geist schleppt sich mit einem hinfälligen Körper. Das Gedächtnis leidet zuerst, wenn der Körper nicht in normalem Zustande ist. Bei großer Ermüdung, Schläfrigkeit und im Rausche wird die Erinnerung schwach, während die Phantasie lebhafter wird. Besonders durch geschlechtliche Ausschweifung leidet Gedächtnis und Auffassungskraft. Rascher Blutumlauf und Leidenschaften befördern sich gegenseitig. Waltet der vegetative Lebensprozeß vor, so erschlaffen alle geistigen Kräfte. Während des starken Wachstums sind die Kinder reizbar, unbeständig und oft unberechenbar. Daraus folgt, daß wir mit ihnen Geduld haben sollten; manchmal erklärt sich das Mißraten solcher Kinder, die angeblich eine gute Erziehung genossen haben, aus dem unnützen und unzeitigen Eingreifen in diesen gereizten Zustand der Kinder. — Wie bedeutend beeinflußt anderseits der Geist den Körper! Aus dem Blicke leuchtet Schmerz und Freude, Sehnsucht, Mut, Zorn und Begeisterung; je nach unserer Stimmung klingt unsere Stimme klar oder heiser, laut oder leise, wird unser Gang schnell oder langsam; Mienen und Gebärden verleihen unseren Affekten und Leidenschaften Ausdruck. Häufige Gemütsaufregungen rufen Blässe, Magerkeit, Schwäche und frühes Altern hervor. Schreck bleicht manchmal in einer Nacht das Haar und wirkt, wie plötzliche Freude, tödlich. Phantasie und Empfindsamkeit führen Nervosität herbei, während Heiterkeit des Gemüts oft besser die Gesundheit behütet als Heilmittel.

Der ganze Leib mit allen seinen Bewegungen (des Kopfes, Rumpfes, der Arme, Hände und Beine), besonders aber die Physiognomie und der Blick sind Mittel, die Gemütsart eines Menschen zu erkennen. Daraus erklärt sich die Sympathie oder Antipathie, welche uns jemand einflößt, bevor wir ihn näher kennen gelernt, ja vielleicht auch nur gesprochen haben. Doch darf der Pädagoge aus solchen physiognomischen Anzeichen nicht zuviel folgern.

Im Anschluß an das Gesagte drängen sich uns noch folgende, bisher nur dürftig beantwortete Fragen auf: Was wird aus dem Geiste in der Ohnmacht und Betäubung, im Wahnsinn und im Scheintode? Warum bildet sich die schöne Seele nicht einen schönen Körper? Wie hängt die Entwickelung und der Verfall des Körpers mit dem Geiste zusammen? Soll man körperliche Anlagen kultivieren, um auf geistige zu wirken? Hat man dem Geiste Ruhe zu verschaffen, um gewisse körperliche Dispositionen hervorzubringen? ꝛc.

24. Was versteht man unter Individualität?

Den Inbegriff der körperlich-geistigen Kräfte eines Menschen nennt man seine Individualität. Jedes organische Wesen ist

ein Individuum, d. h. ein unteilbares, für sich bestehendes Einzelnes, der Mensch aber hat als solcher Persönlichkeit, d. h. Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Wie es in der Natur nicht zwei Blätter giebt, die sich völlig gleichen, so auch nicht zwei Menschen; denn sie haben verschiedene Eltern, Großeltern, Urgroßeltern ꝛc. Aber selbst Kinder derselben Eltern, ja Zwillinge sind ganz verschieden nach ihrer Individualität, so ähnlich sie einander auch körperlich sein mögen. Wollte man sie ganz gleichartig erziehen, so würde die Verschiedenheit doch alsbald zutage treten. Die anfängliche Ähnlichkeit beruhte keineswegs auf einer angeborenen Gleichheit der Kräfte, sondern auf der noch geringen Entwickelung der Verschiedenheit.

Die Einsicht in diese einem jeden angeborene Eigenart ist eine Quelle hoher Freude für uns; denn solch ein Mensch wie ich und du ist nie bisher im Lauf der Weltentwickelung gewesen und wird nie fortan wieder sein. Jeder von uns hat mithin einen einzigen, eigentümlichen Wert; jeder ist also ein Original! Auf jeden von uns hat also Gott gerechnet und ihm eine besondere, nur ihm leicht ausführbare Lebensaufgabe zugewiesen, das ist seine Bestimmung. Jeder Mensch ist also Selbstzweck, und er erreicht diesen Zweck am besten, wenn er dem Ganzen dient*).

Für den Pädagogen aber erwächst daraus die hohe, aber schwere Pflicht, die Individualität seiner Zöglinge zu studieren und zu achten. Nur dann wird er sie richtig erziehen.

Im Menschen tritt diese Individualität schon von Geburt an durch gewisse Anlagen hervor; seine eigenste Aufgabe ist es, daraus etwas Eigenartiges zu gestalten. Man erkennt ihn als ein Individuum an seiner eigentümlichen Gestalt und Physiognomie, an seinem Gang und Benehmen, seiner Haltung und Sprache, dem Ton seiner Stimme, ja an vielen kleinen Äußerlichkeiten; sieht man näher zu, so treten uns ganz eigentümliche körperlich-geistige Kräfte entgegen, welche zu fundamentalen Verschiedenheiten seines Wesens von dem aller anderen Menschen führen. Die Neigungen und Triebe, die Gesinnungen und Handlungen, selbst die Mienen, Gebärden,

*) Vgl. meine Schrift: „Über den Zweck des Daseins“. Berlin 1883.

Gedanken und Empfindungen sind bei den Menschen verschieden. Ja man kann sagen: Wenn zwei dasselbe thun, ist es nicht dasselbe!

Das Wort Anlage hat einen weiteren und einen engeren Sinn. Im weiteren bedeutet es die dem Menschen als solchem angeborene Fähigkeit, welche durch Übung zur Fertigkeit werden kann; im engeren ein besonderes Maß von Begabung. So kann man sagen: jeder gesunde Mensch hat Anlage zur Musik, und doch auch: dieser Mensch hat keine musikalische Anlage. Darin beruht gerade der herrliche Vorzug des Menschen, daß er nicht, wie das Tier, bei seiner Geburt fix und fertig ist, sondern sich erst äußerlich zu dem entwickeln soll, was er seinem Wesen nach ist. Werde, was du bist!

Anlagen, auf das Vorstellungsvermögen bezogen, heißen Fähigkeiten; denkt man an künstlerisches Schaffen, Talente; zeigt sich beidemal große Kraft und Selbständigkeit, so spricht man von Genie. Berücksichtigt man den Einfluß der Übung, so sind es Fertigkeiten oder (wenn komplizierter) Geschicklichkeiten. — Die vorherrschenden Gefühle offenbaren sich als Gemütsart; werden sie als Triebfedern zu Handlungen gedacht, so nennt man sie Gesinnung. Stützen sie sich zugleich auf Grundsätze, so bezeichnet man sie als die Denkart eines Menschen. Die beständige Willensrichtung, die auf den vorherrschenden Triebfedern, auf Gesinnung und Gemütsart eines Menschen beruht, ist sein Charakter. Naturell heißt des Menschen angeborene Natur, welche Konstitution, Temperament, Denk- und Gefühlsweise umfaßt. Konstitution ist unsere ganze körperlich-seelische Anlage, welche sowohl durch die Größe und Stärke der Organe, durch Geschlecht und Temperament, als auch durch geographische und klimatische Verhältnisse bedingt ist; Temperament endlich die aus dem Zusammenwirken aller Anlagen sich ergebende Lebensstimmung*). Auf Grund aller Anlagen soll sich die Individualität des Menschen zur freien Persönlichkeit entfalten. Möge Erzieher wie Zögling Schillers treffendes Wort beherzigen: „Jeder individuelle Mensch trägt, der Anlage und Bestimmung nach, einen rein idealischen Menschen in sich, mit dessen unveränderlicher Einheit in allen seinen Abwechselungen übereinzustimmen die große Aufgabe seines Daseins ist".

25. Welche Bedeutung hat das Temperament?

Temperament (von tempero mischen) ist die aus der Mischung unserer Säfte und der Wechselwirkung der Anlagen

*) Vgl. mein „Wörterbuch der philos. Grundbegriffe". Heidelberg 1886. 2. Aufl. 1890.

entspringende Lebensstimmung. Wie man sie auch einteilen und gruppieren mag, auf keinen Fall unterliegen sie der sittlichen Beurteilung; moralische Bedeutung haben sie nur insofern, als die Neigung zu dieser oder jener Verirrung bei dem einen Temperament größer ist, als bei einem andern, die Selbstüberwindung mithin schwerer und lobenswerter. Im übrigen kann und soll jede Tugend bei jedem Temperament errungen werden.

Für den Pädagogen aber ist die Erkenntnis und Berücksichtigung des Temperaments seines Zöglings von größter Wichtigkeit; mancher Fehler wird ihm dadurch verständlich und minder verdammlich erscheinen.

Schon bei Empedokles findet sich der Gedanke einer Mischung der vier Elemente in unserm Leibe, doch erst Hippokrates legte statt der Elemente die vier Hauptsäfte des Leibes (Galle, Schleim, schwarze Galle und Blut) zugrunde und Galen bestimmte die noch heute üblichen Namen; doch gab es nach ihm eigentlich acht Temperamente oder richtiger Dyskrasien, nämlich je nach dem Überwiegen eines der Säfte oder einer binären Kombination, und als neunter kam noch das ideale, wahre Temperament hinzu, mit dem Minimum von gelber Galle und dem Maximum von Blut. Melanchthon schrieb den Planeten, Paracelsus dem Salz, Schwefel und Mercur Einfluß zu; Stahl setzte an Stelle der Säfte das Verhältnis der festen Teile zu den flüssigen, Haller die Empfindlichkeit der Nerven und die Reizbarkeit der Muskelfibern, Plattner das Vorwiegen der Geistigkeit oder Tierheit.

Bedeutsam ist Heinroths Einteilung*) nach dem Überwiegen einzelner Systeme des Organismus: des lymphatischen — phlegmatisch, des venös-bilösen — melancholisch, des arteriellen — sanguinisch und des nervösen — cholerisch, womit auch die Benennung: kalt-, schwer-, leicht- und warmblütig zusammenhängt. Kant unterschied Temperamente des Gefühls und der Thätigkeit; zu jenen rechnete er das sanguinische und melancholische, zu diesen das phlegmatische und cholerische**). Schleiermacher charakterisierte die Temperamente nach dem sich kreuzenden Gegensatze von Rezeptivität und Spontaneität, Wechsel und Dauer, und ordnete demnach das sanguinische und melancholische nach dem Gegensatz der Erregbarkeit

*) Heinroth, „Anthropologie". Leipzig, Vogel 1831. Zweite Aufl. S. 135.

**) Kant, „Werke" VII, 2. Abteilg. S. 216 (herausgegeben von Rosenkranz und Schubert). Leipzig 1838.

und Beharrlichkeit unter die passiven, das cholerische und phlegmatische unter die aktiven Temperamente*). Jessen unterscheidet zunächst zwei Gattungen: das irritable (reizbare) und das phlegmatische (träge) und innerhalb jedes derselben vier Arten: das fröhliche (sanguinische), leidende (melancholische), zornige (cholerische) und furchtsame**).

Nach unserer Ansicht sind alle diese Meinungen hinfällig, denn kein Mensch hat ein so mit wenig Worten zu definierendes Temperament. Bei den meisten Menschen sind Rhythmus und Klarheit der Vorstellungen wie der Gefühle und Strebungen zu verschiedenen Zeiten ihres Lebens verschieden. Eigentliche Temperamentsmenschen sind selten und haben etwas Unheimliches. Auch giebt es wiederum innerhalb jedes Temperaments vielfache Unterschiede, z. B. ein heiteres oder trübsinniges, zorn- oder sanftmütiges Phlegma, und der zum spontanen Denken beanlagte Choleriker unterscheidet sich vom rezeptiven mehr als von dem abstrakt gefaßten Sanguiniker. Interessant ist ferner, daß zu verschiedenen Zeiten ein anderes Temperament für das höchste angesehen wurde: Aristoteles hat das melancholische das philosophische genannt, Kant rühmte das phlegmatische, welches er übrigens als jüngerer Mann heruntersetzte; Dirksen stellte das cholerische an die Spitze. Auch ist nicht zu übersehen, daß der einzelne Mensch während seiner Lebensstufen die vier sogenannten Temperamente durchläuft: als Kind sanguinisch, wird er als Jüngling melancholisch, handelt als Mann cholerisch und stellt sich als Greis der Welt phlegmatisch gegenüber. Vischer bemerkt fein***): „Der Melancholiker Hamlet zürnt cholerisch auf sein Phlegma und bricht in sanguinische Freude über die gelungene Finte aus".

26. Hat die Konstitution pädagogische Bedeutung?

Der menschliche Körper zeigt hinsichtlich der Form und Größe, des Gewichts und Umfangs und der Haltung große Verschiedenheiten, doch halten diese sich in den durch Rasse, Klima, Bodenbeschaffenheit, Geschlecht und Lebensweise bestimmten Grenzen. Obgleich in Symmetrie, stehen die einzelnen Organe des Leibes doch nie in vollkommenem Gleichgewicht. Den Inbegriff von Eigenschaften, welche dem Körper vermöge des eigentümlichen Verhältnisses seiner Teile

---

*) Schleiermachers „Psychologie", herausgegeben von George S. 302. Werke 3. Abteil. 6. Bd.

**) Jessen, „Vers. e. wissensch. Begründung d. Psychol.". Berl. 1855. S. 302.

***) Vischer, „Ästhetik oder Wissenschaft des Schönen" § 331. Reutl. 1846 f.

unter einander zukommen, heißt Konstitution; ihre äußeren Kennzeichen bilden den Habitus.

Das cholerische Temperament oder leichte Erregbarkeit mit intensiver, langdauernder Reaktion fällt in der Regel mit einer robusten, straffen Konstitution zusammen*). Energische Blutbildung und -Mauserung, kräftige Atmung und Verdauung, bedeutende Widerstandsfähigkeit, große körperliche und geistige Kraft finden sich hier. Der Bau des Körpers ist kräftig, doch mehr mager und behend als plump; ein breiter Kopf, mit spitzer, gebogener Nase, nicht großem Munde, dunklen, feurigen Augen, ruht auf kurzem, kräftigem Nacken. Die Brust ist breit, Atmung kräftig, Stimme voll, Sprache rasch. — Das melancholische Temperament, d. h. schwere Erregbarkeit, aber nachhaltige Reaktion, findet sich bei torpider Konstitution. Gehirn und Rückenmark sind stark entwickelt, dagegen Brust und Baucheingeweide schwach; die Blutbildung, Atmung und Bewegung langsam. Melancholiker sind gewöhnlich lang und hager. — Das sanguinische Temperament, d. h. flüchtige Erregbarkeit und Reaktion, ruht auf nervös-arterieller Konstitution. Blutmauserung, Atmung, Bewegung und Verdauung gehen schnell vor sich; der Körper ist schlank, die Haut blühend, zart und weiß, die Knochen dünn, die Muskeln kräftig. — Das phlegmatische Temperament, d. h. schwere Erregbarkeit und geringe, vorübergehende Reaktion, findet sich bei lymphatischer Konstitution. Der Ernährungsprozeß überwiegt die Geistesthätigkeit. Alle Bewegungen sind langsam und träge an dem wohlbeleibten Körper; auch Atem, Puls und Sprache.

C. G. Carus**) hat vierzehn leibliche Besonderheiten als wichtig für die Konstitution aufgestellt, von denen Länge, Volumen und Qualität die wichtigsten. Die Extreme der beiden ersten stehen in schlechtem Ruf (die boshaften Zwerge und die dummen Riesen); schmale Statur mit langem Halse disponiert zur Ruhe und Bedächtigkeit, gedrängter Körperbau mit kurzem Halse zur Heftigkeit und Leidenschaftlichkeit. Der Geist leidet unter zu großem Körpergewicht. Am wichtigsten für das psychische Leben ist die Beschaffenheit, die Menge und die Bewegung des Blutes. Schon Aristoteles fand, daß dünnes Blut zum Denken günstig sei, kaltes Blut klug, wärmeres mutig mache. Nach der neueren Psychiatrie übt das Überwiegen von Kohlenstoff im Blut lähmenden Einfluß auf die Entwickelung aus, während zu viel Phosphorgehalt zur Tobsucht disponiert; rhachitiskranke Kinder sind schnell reif; vermehrte Gallen-

---

*) Vgl. hier C. E. Bock, „Das Buch vom gesunden und kranken Menschen". 10. Aufl. S. 89. Leipzig 1875.

**) Vgl. C. G. Carus, „Symbolik der menschlichen Gestalt". Leipzig 1853.

absonderung disponiert zu excitierenden, Bleichsucht und Engbrüstigkeit zu deprimierenden Affekten, Schwindsüchtige entfalten oft ein besonders klares Denken (Spinoza), schwächliche Menschen (wie Descartes) fühlen sich in horizontaler Lage am meisten zum Denken aufgelegt. Bekannt ist, daß Krankheiten bei Kindern oft ganz neue Anlagen hervortreten lassen.

Alle solche Beobachtungen wird ein umsichtiger Erzieher bei der Beurteilung seiner Zöglinge beachten.

27. Welches sind die geistigen Kräfte des Menschen?

Wie schon oben (S. 25) gesagt, unterscheidet sich der Mensch vom Tiere nur durch die Vernunft. Sein Leib ähnelt den vollkommensten Tieren, ja viele seiner psychischen Kräfte finden sich auch bei diesen, so das Empfinden, Vorstellen, Fühlen und Begehren. Die Vernunft aber erhebt ihn weit über jene.

Sie erleuchtet sein Bewußtsein zum Selbstbewußtsein, wodurch er sich selbst nicht nur weiß (Bewußtsein), sondern sein eignes Ich, ebenso wie anderes, zum Objekt der Wahrnehmung macht und zwar als identisch mit dem Wissenden, indem er das Urteil fällt: Ich, der Wissende, bin Ich, der Gewußte. Davon findet sich bei keinem Tier eine Spur. Das Ich wird dadurch zum Ichselbst, das Individuum zur Persönlichkeit. Es unterscheidet sich von sich selbst und hebt diese Unterscheidung dann wieder in sich auf. Das Ich gleicht somit dem Polypen, der mit dem einen Arm den andern erfaßt und in diesem Erfassen sich als einheitlichen Organismus fühlt. Natürlich ist das Selbstbewußtsein uns nur der Anlage nach angeboren. Kleine Kinder erwerben es sich erst allmählich, und zeitlebens gewinnt es immer reichern Inhalt. Das Mittel, dazu zu gelangen, ist der Leib, den man als das empirische Ich bezeichnen kann.

Das Selbstbewußtsein ist dann die Grundlage für alle eigentümlich menschlichen Geistesthätigkeiten. Es ermöglicht erst das Denken und Erkennen, das Gedächtnis und die Erinnerung; es ist die Basis unserer Gefühle, Affekte und Leidenschaften; es stellt sich als Phantasie, Gewissen und Charakter dar.

Die menschliche Seele ist natürlich ein Ganzes, ein lebendiger Mikrokosmos; nur der besseren Deutlichkeit wegen unterscheiden wir

die Seelenvermögen, gerade so wie die eine elektrische Kraft verschieden benannt wird, wenn sie anzieht und abstößt, sich fühlbar, riechbar, schmeckbar macht, Schall, Licht oder Bewegung hervorbringt. Und Gedächtnis, Phantasie, Gewissen sind nicht etwa, wie die Kranioskopie meint, irgendwo im Gehirn abgesondert hausende Vermögen des Geistes.

Die alte Streitfrage, welche schon zwischen Locke und Leibniz lebhaft diskutiert wurde, ob der Menschengeist seine Erkenntnis den Sinnen oder sich selbst verdanke, löst sich nach unserem Standpunkte einfach dahin, daß er den Stoff der Erkenntnis der sinnlichen Erfahrung verdankt, er aber ohne das Selbstbewußtsein überhaupt keine Erfahrung machen könnte*). Die Sinne veranlassen in uns Empfindungen, aus denen unser Bewußtsein eine Anschauung oder Wahrnehmung bildet. Die Reste der Wahrnehmungen sind Vorstellungen; von ihnen abstrahiert unser Nachdenken den Begriff eines Dinges. Vorstellungen also, denen ein sinnlicher Gegenstand unmittelbar und vollständig entspricht, heißen Anschauungen. Die Fähigkeit, Wahrnehmungen in Vorstellungen zu verwandeln, heißt Vorstellungsvermögen. Aber unser Geist hat nicht nur die Kraft, etwas aufzufassen, in seine Eigenschaften zu zerlegen und das an verschiedenen Dingen Gemeinsame zusammenzusetzen (Begriffsvermögen), sondern auch Phantasie, d. h. die schöpferische Kraft, Vorstellungen zu reproduzieren, wenn sie ihm entschwunden sind (Gedächtnis, Erinnerung) und frei umzugestalten (Einbildungskraft, Träumen, Kombinieren).

Denken heißt Vorstellungen haben, Begriffe bilden, urteilen und schließen. Der Begriff ist die Synthese von Merkmalen, welche verschiedene Vorstellungen gemein haben; das Urteil ist die unmittelbare Verbindung mehrerer Begriffe, der Schluß die mittelbare Verbindung von Urteilen. Ohne Spontaneität des Geistes giebt es also kein Denken, wie auch ohne die Grundthätigkeit des Ich, das Unterscheiden; wer seine Vorstellungsverbindungen so beibehält, wie sie eben sind, der denkt nicht; zum Denken gehört Thätigkeit, Mut und Fleiß. Alles Denken ist Urteilen; denn man urteilt, daß die und die Merkmale verschiedenen Objekten gemeinsam sind (Begreifen), und man urteilt, daß dies aus jenem folge (Schließen).

---

*) Vgl. Locke, „Essai concerning human understanding" 1689. — Leibniz, „Nouveaux essais" 1704. — Kant, „Krit. der reinen Vernunft" 1781. — Kirchner, „Logik". Zweite Aufl. 1890.

Dem Denken wohnt Allgemeinheit und Notwendigkeit bei, denn es erhebt uns vom Einzelnen, vom Subjektiven, von uns selbst empor in das Allgemeine, in die Region der allen gemeinsamen Vorstellungen. Zwar ist es kalt, streng und nüchtern, aber es verleiht uns auch eine gewisse Heiterkeit, Ruhe und Klarheit, weil es uns von der Unruhe des Zweifels, der Meinungen und Ansichten, der Vorurteile und Begierden befreit. Schon insofern hat aller Unterricht, der das Denken beschäftigt, pädagogischen Wert*). Die Fähigkeit zu denken, d. h. Begriffe, Urteile und Schlüsse zu bilden, heißt Verstand; sofern es sich um einen von außen gegebenen Stoff handelt, Fassungsvermögen; bezieht sich das Denken speziell auf die Zusammengehörigkeit von Begriffen, so nennt man es Urteilskraft. Wer unscheinbare, von anderen nicht bemerkte Ähnlichkeiten schnell und spielend hervorzieht, hat Witz; wer Begriffe leicht und treffend zergliedert, richtige Urteile fällt, und schlagende Folgerungen zieht, hat Scharfsinn. Wer in den Inhalt der Vorstellungen tief eindringt, besitzt Tiefsinn. „Der witzige Kopf erfindet, der scharfsinnige entdeckt, der tiefsinnige erforscht; der erste kombiniert, der zweite zergliedert, der dritte begründet. Witz blendet, Scharfsinn klärt auf, Tiefsinn erleuchtet. Witz überredet, Scharfsinn belehrt, Tiefsinn überzeugt**)." Jean Paul glänzte durch Witz, Lessing durch Scharfsinn, Kant durch Tiefsinn. —

Alle Eindrücke der Außenwelt wie auch alle rein subjektiven Vorstellungen werden von uns empfunden; jenachdem wir uns dadurch in unserer Existenz gehoben oder niedergedrückt, gefördert oder gehemmt fühlen, haben wir ein Gefühl der Lust oder Unlust; manchmal, wie bei Erinnerung und Hoffnung, beides zugleich. Auch die Tiere haben Empfindungen, aber keine Gefühle, da ihnen das Bewußtsein abgeht. Allen Gefühlen haftet ein subjektiver und passiver Charakter an; alle haben einen gewissen Ton, eine Stärke, Rhythmus und Inhalt. Der Ton ist die dem Gefühl entspringende Lust oder Unlust; die Stärke hängt ab von ihrem Gegensatz zu anderen, ihrer Plötzlichkeit und Häufigkeit; den Rhythmus nennt man sein Verhältnis zu Lust und Unlust; sein Inhalt endlich stellt die Vorstellung dar, dem es entspringt***). Demgemäß unterscheiden wir sinnliche und ideale Gefühle; jene beziehen sich auf körperliche, diese auf seelische Zustände. Die idealen zerfallen wieder in intellektuelle, welche sich mit Erkenntnissen, ästhetische, welche sich mit der Kunst beschäftigen, ferner sittliche, die teils sympathetisch, d. h. auf andere, teils reflexiv, d. h. auf uns selbst bezüglich sind, und religiöse, die auf das Absolute gehen.

*) Vgl. Dörpfeld, „Denken und Gedächtnis". Gütersloh 1884.

**) Dirksen, „Die Lehre von den Köpfen". Altona 1833. S. 136.

***) Vgl. Nahlowski, „Das Gefühlsleben". Leipzig. 2. Aufl. 1884.

Die Gefühle äußern sich in gewissen körperlichen Veränderungen: in schnellerem Puls und Atem, lebhaften oder langsameren Bewegungen, in der Haltung des Körpers, Röte oder Blässe des Gesichts, in Lachen und Weinen u. a. m. Den Inbegriff aller Gefühle und die dadurch gewonnene Bestimmtheit des Seelenlebens heißt Gemüt. Es ist gleichsam der Resonanzboden des Lebens, die Grundstimmung, besonders sofern sie sittlich bestimmt ist*). Die Gemütsart der Menschen ist mannigfach; man spricht von einem guten und bösen Gemüt, von reinen, stillen, rohen, zornigen, edlen, hochherzigen u. a. Gemütern. Ein Mensch von tiefem, sinnigem Gemüt heißt gemütvoll; ein roher Mensch gemütlos; gemütlich dagegen nennt man den, in dessen Nähe uns wohl wird, weil er, ohne die Absicht zu haben oder zu äußern, andere in eine angenehme Stimmung versetzt. Die Harmonie der Gefühle und Strebungen ist Gemütsruhe, was sie erschüttert, Gemütserregung, dahin gehören Affekte, Begierden und Leidenschaften.

Es bedarf keines Hinweises, wie wichtig die Erkennung der Gemütsart des Zöglings für den Erzieher ist. Wie manche Gebärde und Miene wird er richtiger beurteilen, wenn er jenes studiert! Wie manche Leistung wird er fast spielend hervorlocken, wenn er die Gemütsart des Zöglings in angemessener Weise zu ergreifen versteht.

Alle Vorstellungen und Gefühle versetzen unser Seelenleben in eine gewisse Spannung, welche wir als eine Art von Druck oder Hemmung empfinden. Daher regt sich in uns fortwährend ein Streben, sei es als Begehren eines uns angenehmen, sei es als Fliehen eines unangenehmen Zustandes. Was erstrebt, resp. gemieden, gewünscht oder verabscheut wird, sind natürlich nur Vorstellungen. Denn die Seele weiß nichts als Vorstellungen, sie hat nur Empfindungen, die Gegenstände selbst kommen ja nicht in sie hinein. Der Hungrige begehrt nicht Brot, sondern die Empfindung der Sättigung durch Brot, der Fromme, der nach der Vereinigung mit Gott strebt, begehrt das Gefühl, das er als Bestätigung dieser Vereinigung nimmt. Schon das Erkennen ist nicht ohne Streben denkbar: Die Hinwendung unseres Verstandes auf ein Objekt heißt Aufmerksamkeit, das Denken einer Sache, mit der Absicht, sie

---

*) Vgl. meine Abhandlung: „Über Gemütsbildung". Hamburg 1888.

zu erkennen, **Nachdenken**, das Nachdenken mit dem Wunsche, eine bisher unbekannte Seite daran aufzufinden, **Forschen**.

Streben ist also die auf ein Ziel gerichtete Thätigkeit, die an der Erreichung dieses Zieles gehindert ist. Da alle Kräfte der Schöpfung in Wechselwirkung stehen, sich also hemmen, findet es sich bei allen Wesen. So strebt die Pflanze nach Licht und Luft, das Tier instinktiv nach dem ihm Nützlichen, der Mensch auf Grund der ihm angebornen Triebe nach dem ihm Unentbehrlichen. Unbewußt, aber zweckmäßig leiten Instinkt und Trieb. Die durch Unlust gereizten Empfindungsnerven lösen in den motorischen Nerven gewisse Reflexbewegungen aus, welche zur Befriedigung der Bedürfnisse führen. Sämtliche Triebe sind nur Formen des **Selbsterhaltungstriebes**. Man kann leibliche und geistige, und diese wieder in intellektuelle, ästhetische und ethische unterscheiden. Die leiblichen richten sich auf Nahrung, Ruhe, Abwechslung, Geschlechtsgenuß; der intellektuelle Trieb auf Erkenntnis, der ästhetische auf das Schöne, der ethische auf das Gute.

Verbindet sich mit dem blinden Triebe das **bewußte** Vorstellen eines einzelnen Objektes, so nennt man es **Begehren**. Demnach unterscheidet man sinnliche und geistige Begierde. Jede Begierde hat ihren Ton oder Inhalt, ihre Stärke und einen Rhythmus des Steigens und Sinkens. Eine gemäßigte, dauernde Begierde heißt **Neigung**, oder, wenn sie uns beherrscht, **Hang** (auch Sucht); versetzt sie uns in positive Unfreiheit, **Leidenschaft**. Während der Trieb, so lange wir nur Neigung für, ja selbst Begierde nach etwas fühlen, noch unter der Herrschaft der **Vernunft** ist, empört er sich gegen sie in der **Leidenschaft**, welche man in ihrer Einseitigkeit, Rücksichtslosigkeit und Verblendung geradezu als eine Art von **Seelenkrankheit** bezeichnen kann. Sie ist blind bezüglich des Ziels und der Folgen, scharfsichtig betreffs der Mittel. Der Mensch erscheint außer sich, in der Macht eines Dämons. Auch hier ergiebt sich wieder als beste Einteilung **sinnliche** und **geistige**. Die **sinnlichen** Leidenschaften sind Leckerhaftigkeit, Völlerei, Trunksucht, Wollust, Spielwut u. a. Die **geistigen**: Ehrsucht, Herrschsucht, Habsucht, Liebe, Haß, Eifersucht, Rachsucht.

Aufgabe des Menschen ist es, sich selbst durch vernünftiges **Wollen** zu beherrschen. Wille ist das mit Einsicht ver-

bundene Streben. Während der Trieb blind, die Begierde zielbewußt, die Leidenschaft verblendet ist, besitzt der Wille Klarheit über das Ziel und die Mittel, sowie Stetigkeit und Zuversicht. Er entspringt aus dem Wissen vom Können. Man kann, was man will, wenn man weiß, was man kann. Kein Vernünftiger wird etwas wollen, von dem er weiß, daß er es nicht erreichen kann oder erstreben darf. Wenn das Wollen so durch die Vernunft geleitet wird, nennen wir es frei. Auf der Möglichkeit, verschiedene Interessen zugleich zu erwägen und durch das scheinbar wichtigste bestimmt zu werden, beruht die Willensfreiheit. Je weniger der Mensch seinen Affekten, Neigungen, Begierden und Leidenschaften folgt, je mehr er die Notwendigkeit vernünftiger Lebensführung erkennt und anerkennt, desto freier ist er*). Er allein hat einen sittlich tüchtigen Charakter, d. h. bewußte, freie Persönlichkeit, das letzte Ziel der ganzen Erziehung.

Nach allem bisherigen werden wir den Menschen von Geburt weder für gut noch für böse halten; denn ihm sind gewisse Anlagen zum Guten und zum Bösen angeboren. Der eine mehr, der andere weniger, werden alle durch die von Eltern und Voreltern ererbten Charakteranlagen bestimmt. Hier aber hat eben gerade die Erziehung einzugreifen. Vor allem gilt es den Willen zu kräftigen, daß er das Gute stetig und erfolgreich verfolge. Aber damit der Mensch wisse, was das Gute sei, thut ihm ferner Belehrung not. Doch was hülfe es, ihm alles Schöne, Gute und Wahre in den Kopf zu bringen, wenn er es nicht ins Herz aufnähme? Wenn die Vorstellungen nicht zu Interessen, die Gedanken nicht zu Gefühlen, die Gefühle nicht zu Motiven würden? Die Stärkung des Willens findet, wie bei allen Organen, durch Übung statt, doch zu dieser formalen muß die materiale kommen, daß der Zögling eine gute Gesinnung erhalte, d. h. nicht nur konsequent wolle, sondern das Gute um seiner selbst willen. So müssen alle Kräfte har-

*) Vgl. meine Schrift: „Über Freiheit des Willens“. Halle 1874.

monisch in einander greifen, um eine tüchtige Persönlichkeit zu erzielen.

Denn da die Seele ein lebendiges Ganzes ist, werden alle ihre Kräfte, so verschieden sie sind, doch in steter Wechselwirkung mit einander stehen. Diese zu erkennen, zu wecken und zu benutzen ist des Erziehers Aufgabe. Ein Grundgesetz, welches in der ganzen Schöpfung gilt, verdient hier besondere Beachtung: Verwandtes zieht Verwandtes an, Fremdartiges schwächt einander (Gesetz der Ideen-Assoziation). Die Verwandtschaft liegt teils in der Form, teils im Stoffe. Vorstellungen grenzen näher an Vorstellungen als an Gefühle. Witz ist dem Frohsinn, Scharfsinn dem Ernst verwandt, Gedächtnis mit Dankbarkeit. Phantasie und Verstand, so sehr sie einander zur Ergänzung bedürfen, weichen weit von einander ab. Künstlerisch begabte Kinder sind meist schlechte Logiker. Das Gedächtnis beschäftigt sich mit Bildern, Begriffen und Zeichen; nur bei begabteren Zöglingen findet es sich nach allen drei Richtungen kräftig. Verstand und Gedächtnis, an sich einander höchst förderlich, schaden einander, werden sie einseitig gepflegt. Einseitige Ausbildung des Verstandes gefährdet nicht nur die Phantasie, sondern auch das Gemüt, während Vernachlässigung desselben oft zur Roheit führt. Besonders wichtig ist für den Erzieher die verwandten Vorstellungen, Gefühle und Triebe hervorzurufen, wenn er etwas erreichen will. Das Interesse am Unterricht wird am besten durch verwandte Vorstellungen geweckt; die heftigen Gefühle werden durch die verwandten gemildert; die Triebe durch ähnliche veredelt. Beim Kinde ist vom Fühlen zum Wollen meist nur ein Schritt; da gilt es durch ideale Vorstellungen, Gefühle und Interessen der Macht der Triebe entgegenzuwirken. Anschauung wirkt stärker als Vorstellung, Beispiele mehr als Lehren, eigne Erfahrung mehr als Ermahnung. Mit je mehr Vorstellungen ein Gedanke assoziiert ist, desto eher hat er Aussicht, die Sinnlichkeit zu besiegen.

28. Welche Berücksichtigung fordert das Geschlecht?

Bei allen höheren Organismen tritt uns die Polarität der Geschlechter entgegen; beim Menschen am schärfsten. Beide fordern und ergänzen einander. Das männliche verhält sich zum weiblichen wie die positive Elektrizität zur negativen, wie das schöpferische Prinzip zum bildenden. Natürlich wird der Geschlechtscharakter, der körperlich so verschieden ist, auch auf Geist und Gemüt seinen Einfluß ausüben.

Der männliche Körper ist stärker, fester, höher und kräftiger als der weibliche, besonders Knochen, Muskeln, Kopf, Rumpf und

Gliedmaßen. Kopf und Brust haben mehr Umfang, Lunge und Herz sind größer, die Stimme, der Blutumlauf, Atmung und Verdauung energischer. Die Haut des Mannes ist dichter und fester, das Haar härter, Gefäß- und Nervenleben hat mehr Kraft und Derbheit. Sein Gehirn ist größer und (um 60 gr) schwerer. — Der weibliche Organismus dagegen ist weicher und zarter, kleiner und schwächer; die Knochen dünner, die Muskeln, wenn auch weicher und runder, wegen der eingelagerten Zellgewebe, doch dürftiger. Der kleinere, meist rundlichere Kopf hat eine niedrige Stirn. Im allgemeinen hat der männliche Leib mehr Kraft und Dauerhaftigkeit. Kleine Anstrengungen von längerer Dauer und Wiederholung erträgt das Weib besser, harte Strapazen der Mann. Jenes ist nach seinem ganzen Körperleben zu leichten häuslichen Beschäftigungen bestimmt, zur Kinderpflege und Wirtschaftsführung; es hat mehr Geschicklichkeit für das Kleine, Hübsche, Angenehme. Der Mann dagegen, dessen Leib sich zwar später entwickelt, aber länger kräftig bleibt, hat die großen und schweren Aufgaben des Lebens zu erfüllen.

Der wesentlichste Unterschied zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlecht liegt darin, daß bei jenem der Verstand, bei diesem das Gemüt vorwiegt. Zwar entwickelt sich bei jenem der Verstand in der Kindheit schneller, später aber bleibt er hinter diesem entschieden zurück. Das Weib ist wohl klug und schlau, aber höchst selten scharf- und tiefsinnig: Für abstrakte, spekulative Gedanken geht ihm das Verständnis fast ganz ab; konkrete Vorstellungen faßt es leicht. Daher interessiert es sich im Leben wie im Lernen am meisten für Personen und Sachen, wenig für Verhältnisse, Ideen, Gesetze. Von der Geschichte liebt es die Geschichtchen, von der Litteratur die Anekdoten und seltsame Abenteuer, von der Kunst einige interessante Werke, von den Sprachen die Wörter, von der Geographie anziehende Kuriositäten — aber Philosophie, Mathematik, Jurisprudenz, Arithmetik, Ästhetik, Poetik, Politik und Grammatik interessieren es wenig.

Wie überhaupt, so ist auch in Wissenschaft und Kunst der Mann allein schöpferisch. Manche Frauen mögen manches lernen, mögen manche Kunst nachahmend üben (besonders die Musik), aber die Fälle, daß ein Weib selbst etwas Neues hervorgebracht hätte, sind äußerst selten. Thaten zu vollbringen, Werke zu schaffen und die Welt auf neue Bahnen des Denkens, Wissens und Handelns hinzuleiten ist nie einer Frau vergönnt gewesen. Dafür haben fast alle großen Männer bedeutende Mütter gehabt und insofern hat das weibliche Geschlecht an der Entwickelung der Menschheit auch seinen Anteil.

Den Mann begeistert Ehre, Recht und Freiheit; er hat ein Herz für die Ideen des Wahren, Guten und Schönen; ihm ist es ein

Bedürfnis fürs Ganze, für Kommune, Staat, Menschheit, für Schule, Kirche und andere Gemeinschaften zu wirken. Er achtet fremdes Recht, fremde Persönlichkeit, fremde Überzeugung. Gründe und Grundsätze bestimmen sein Handeln. Das Weib hingegen fragt wenig nach dem Allgemeinen, seine Welt ist das Haus, sein Maßstab das Gefühl, Sympathie und Antipathie bestimmen sein Urteil, die Sitte sein Handeln. Der Mann strebt nach Macht, Ehre, Anerkennung, Einfluß und Besitz; das Weib nach Liebe, Behaglichkeit, Putz und Stellung. Er neigt zum Stolz, sie zur Eitelkeit; er zur Gewaltthätigkeit, sie zur List; er ist leicht rücksichtslos, aber bieder, sie ängstlich, aber rachsüchtig. Er fordert, daß das Rechte und Gute um seiner selbst willen gethan werde, er thut es auch deshalb; des Weibes Tugend ist mehr negativer Art, sie will das Rechte und Gute nicht verletzt, und daß es aus persönlichem Grunde, aus Liebe gethan werde. Am Manne schätzt man am meisten Mut, Gerechtigkeit, Ehrenhaftigkeit, Selbstbeherrschung, Konsequenz und Pflichttreue, beim Weibe Ergebung, Standhaftigkeit und Geduld, Güte und Milde, Sittigkeit und häuslichen, religiösen Sinn.

Hiernach wird auch die Erziehung beider Geschlechter eine verschiedene sein müssen. Im Unterricht soll das männliche mehr zu gründlichem, vielseitigem und klarem Wissen geführt, das weibliche mit dem fürs Haus und die Kinderpflege Nötigen, sein Geist mit idealen Vorbildern erfüllt werden. Religion, Geschichte, schöne Litteratur, Kunstgeschichte, Wirtschafts- und Gesundheitslehre und Handarbeit, Turnen, Singen und Zeichnen sind die wichtigsten Lehrfächer für Mädchen. Die Bildung der Knaben muß dagegen Religion, Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften, Geschichte und die Anfänge der Philosophie, auch Singen, Zeichnen und Turnen umfassen. Nach Stoff und Form wird mithin der Unterricht verschieden sein. Der höchste Zielpunkt aber muß stets sein: der Knabe soll ein rechter Mann, das Mädchen ein rechtes Weib werden, denn Mannweiber sind ebenso widerlich als weibische Männer*).

29. Wie viel Lebensalter haben wir zu unterscheiden?

Wie schon oben (S. 27) bemerkt, teilt der Mensch mit Pflanzen und Tieren die drei Perioden seines Daseins:

*) Vgl. hier Heinroth, „Anthropologie". Leipzig 1831. — W. v. Humboldt, „Üb. d. Geschlechtscharakter" 1794. — Fr. Kirchner, „Diätetik". 2. Aufl. Berl. 1886,

Entfaltung, Reife, Verfall. In der ersten überwiegt die Neubildung, in der letzten die Rückbildung, während sich in der mittlern beide die Wage halten. Natürlich lassen sich diese Abschnitte nicht ganz genau trennen, sowohl weil alle organische Entwickelung allmählich, als auch die des einzelnen speziell durch Klima, Erziehung, Geschlecht, Temperament, Lebensweise, Abstammung, Konstitution u. a. bestimmt ist.

Das erste Zeitalter, die Jugend, die beim männlichen etwa bis zum 24. Jahr, beim weiblichen Geschlecht bis zum 20. reicht, läßt sich in drei Stufen zerlegen. 1. Das Kindesalter von der Geburt bis zum sechsten Lebensalter. Auch hier zeigen sich wieder zwei Abschnitte: a) Das Säuglingsalter bis zum zweiten Lebensjahre. Das vegetative Leben wiegt entschieden vor; die Körperteile sind zart und weich, der ganze Organismus sehr empfindlich; er wächst schnell; des Kindes Seele tritt als Instinkt, Sinn, Gefühl und Trieb hervor. Die Erziehung, die übrigens nicht früh genug beginnen kann, muß sich auf Gewöhnung beschränken. b) Die eigentliche Spielzeit vom zweiten bis sechsten Lebensjahre. Das Kind lernt stehen, laufen, gehen, prüfen, sprechen, singen, spielen und übt an willkürlicher, phantastischer Beschäftigung seine Selbständigkeit. Liebe, Furcht und Scham, das Gefühl für Recht und Unrecht erwacht. Das Bewußtsein leuchtet auf, zunächst als Welt-, dann als Selbstbewußtsein, das sich aus dem Selbstgefühl entwickelt und allmählich zum Gottesbewußtsein entfaltet. Ebenso regt sich das Denken als Gedächtnis, Phantasie und Urteilskraft. In dieser Zeit sollte alles systematische Lehren vermieden werden; zwar Wieland ward schon im dritten Lebensjahre unterrichtet und Genies wie Leibniz und Lessing entfalteten schon in demselben Jahr einen heftigen Lerntrieb. Aber diese Ausnahmen bestätigen die Regel. Das gallertweiche Gehirn des Kindes ist ja fettarmer und wasserreicher als das des Erwachsenen; seine Oberfläche zeigt weniger Windungen und ähnelt dem des Negers und Affen; erst mit dem siebenten Jahre zeigt es genügende Festigkeit. Zeigt ein Kind trotzdem

große geistige Regsamkeit, so beschäftige man es durch Geschichten, die man ihm erzählt, oder Bilder, die man ihm zeigt. Auch die Fröbelschen Beschäftigungsspiele, vernünftig, d. h. nicht pedantisch angewendet, sind förderlich.

An die Kindheit schließt sich die erste Lernzeit vom 7. bis 16. oder beim Mädchen 14. Lebensjahre, das Knaben- und Mädchenalter, welches mit dem Zahnwechsel beginnt und mit dem Eintritt der Pubertät endigt. In dieser Zeit werden alle Anlagen des Kindes geweckt und entwickelt. Der Körper erstarkt zusehends, die Glieder werden proportionierter, Knochen und Muskeln werden fester, Atmung, Puls und Verdauung kräftiger. Der immer noch rege Spieltrieb findet am Lerntriebe seine Schranke. Mit dem Eintritt in die Schule beginnt der Ernst des Lebens: Neigung und Zwang, Willkür und Pflicht treten in Kampf mit einander. Märchen und Abenteuer sind des Kindes liebste Lektüre, denn es ist sich selbst ein Rätsel, die große Welt ein Wunderland. Der Geist verlangt energisch nach Nahrung und Selbstbethätigung. Ehrtrieb und Ehrgefühl brechen hervor, das Kind wird für Lob und Tadel empfänglicher, sein Gewissen spricht sich kräftig aus. Gedächtnis und Erinnerung sind treu, zuverlässig und umfangreich. Dankbarkeit, Ehrerbietung und Liebe, Anhänglichkeit, Geselligkeit, Mitleid und Wohlwollen verklären den jungen Menschen, dessen Persönlichkeit in Haltung, Gebärden, Wünschen und Handeln schon eigentümlich hervortritt. Die Sprache wird mit fortschreitendem Wissen und Können klarer, deutlicher und bestimmter, ebenso das Wollen, das freilich oft auch in Eigensinn ausartet. Die immer noch vorherrschende Sinnlichkeit treibt die Kinder zur Beweglichkeit, zum Laufen, Springen und Spielen. Alles Anschauliche zieht sie besonders an, für Abstraktes fehlt ihnen fast das Verständnis. Der geläuterte Spieltrieb tritt in der Freude am Bauen, Formen, Pappen, Sägen, Schreiben, Zeichnen und Malen hervor. Der Charakter dieses Lebensalters ist sorglos und heiter, harmlos und leichtbefriedigt. Das Kind lebt in der Gegenwart; sein

Fühlen, Erkennen und Streben ist ungeteilt, mit leichter Erregung und Befriedigung beim Wechsel von Arbeit und Spiel, Anstrengung und Erholung. Es hegt Liebe, Glaube und Vertrauen in der Brust und bringt einsichtigen Erziehern willigen Gehorsam entgegen. Bei der schon jetzt hervortretenden Geschlechtsverschiedenheit sollten Knaben und Mädchen aus unterrichtlichen und sittlichen Gründen besondere Schulen besuchen. Die frühe Kindheit zeigt noch gar keine Beziehung auf das Geschlecht; bis zum sechsten Jahre spielen Knaben und Mädchen einträchtig zusammen. Dann aber trennen sie sich feindlich, „vom Mädchen reißt sich stolz der Knabe“, die Natur scheidet zunächst weise, was sich noch nicht verbinden kann und darf.

Nun folgt das Jünglings- und Jungfrauenalter, vom 15. bis zum 24. Lebensjahre, von der Pubertät bis zur völligen Reife. Der Körper mit allen Organen entfaltet sich zur Vollkraft, Harmonie und Schönheit. Das Auge gewinnt an Glanz, das Gesicht an Ausdruck. Der Jüngling gewinnt männlicheres Wesen; sein Körper erhält stärkern Umriß, die Muskeln drängen sich mehr hervor; Gang, Haltung und Bewegungen sind fester, energischer, die Stimme wird tiefer, der Bart sproßt. In seine Denkart kommt mehr Selbstgefühl, Entschlossenheit, Thätigkeit und Emporstreben. Die Gestalt der Jungfrau zeigt mehr Fülle, Rundung und Grazie; ihre Gefühle werden sanfter und weicher, ihr ganzes Wesen ist Hingebung und Sehnsucht. Zur Kraft und Schönheit des männlichen Körpers gehört ein breiter Schulterbau mit kräftigen Muskeln, zur weiblichen Schönheit breite Hüften mit weichen, runden Formen. Das Herz des Jünglings erglüht für Freundschaft, Ruhm, Freiheit und Vaterland, das Gemüt der Jungfrau für Natur, Freundschaft und Kinder. Obwohl von Sehnsucht zu einander hingezogen, weichen sie sich noch scheu aus. Lebt das Kind in der Gegenwart, so schwelgt die reifere Jugend in der goldenen Zukunft; es ist die Zeit des Hoffens, Wünschens, Träumens, Idealisierens, Stürmens und Schwankens.

Der gesunde Menschenverstand macht sich mehr und mehr geltend, das Urteil wird selbständiger und bestimmter, Jüngling und Jungfrau haben ihre eigene Meinung, sie wollen sich daher nicht mehr gängeln und bevormunden lassen. Häufig freilich urteilen sie vorschnell und schief, doch ehrlich, offen und aus Überzeugung. Das Gedächtnis tritt hinter der Phantasie zurück. Besondere Geistesanlagen lassen erkennen, zu welchem Beruf ein Jüngling taugt, dessen Fähigkeit und Neigung gewöhnlich Hand in Hand gehen.

Der Sinn für Wahrheit, Recht, Ehre und Freiheit regt sich mächtig beim Jüngling, während der Jungfrau stilles Gemüt sich der Zucht und Sitte ergiebt, nach außen dagegen spröde und empfindlich erscheint. Jetzt sind beide den schlimmsten Versuchungen ausgesetzt, und wehe ihnen, wenn nicht sittliche Anlage und gute Erziehung ihnen als Schutzengel zur Seite stehen.

Wie köstlich ist der Anblick eines keuschen Jünglings! Wie steht er da in menschlicher Vollkommenheit, fest gebaut sein Körper, schnell sein Arm, erhaben die Brust, gerötet und voll die Wange, hell sein Auge, rein und männlich die Stirn, scharf seine Sinne, unerschrocken sein Mut und hellblickend sein Verstand! Er ist im Besitze von Kraft und Gesundheit; er freut sich der Schöpfung, genießt sein Leben und bewältigt leicht seine Arbeit. Denn seine Nerven sind nicht erschlafft, seine Gefühle nicht abgestumpft. Glück ist sein Lohn, denn seine Führerin die Tugend. — Und welch ein Bild der Vollkommenheit stellt uns ein unschuldiges Mädchen dar. Was sich Reizendes und Erhabenes denken läßt, vereinigt eine reine Jungfrau in sich. Ihr Körper ist zart und dauerhaft, die Glieder kräftig, der Busen voll, die Wange von Lebensröte übergossen, das Auge voll Feuer und doch durch Schamhaftigkeit gemildert. Ihre Hände sind geschickt und fleißig, ihr Herz gefühlvoll und edel, ihr Verstand geweckt, ihr Sinn häuslich, ihr Betragen gesittet, ihre Unterhaltung unbefangen und bescheiden.

Der Unterricht für das Jünglings- und Jungfrauenalter hat sich der größern Selbständigkeit des Geistes anzupassen. Weniger Gedächtnisübung als Geistesgymnastik. Entfaltung weiter Perspektiven, Einblick in den Zusammenhang der Natur, der Geschichte und der Sprachen, Einführung in die Entwickelung der Sachen, Personen und Verhältnisse,

ihre Ursachen und Wirkungen, Gründe und Folgen, Zwecke und Mittel entspricht dieser Stufe. Daneben wird der Geist zu selbständiger Bethätigung in stilistischen Übungen, freien Vorträgen, selbstgewählter Privatarbeit angeleitet. Zugleich gilt es das Herz mit hohen Idealen, den Sinn mit sittlichen Grundsätzen, das Denken mit unumstößlichen Gesetzen auszurüsten. Ausblicke auf Welt und Leben sind auch nützlich. Doch müssen wir anderseits die dringende Mahnung hinzufügen, Kraft, Bildung, Unterricht und Lehrsystem möglichst zu konzentrieren. Wie im Leben überhaupt allein die Teilung der Arbeit Vortreffliches hervorbringt, so wird auch der heranwachsende Mensch nur dann etwas Tüchtiges leisten, wenn „still und unerschlafft im kleinsten Punkt die größte Kraft sammelt".

Anmerkung. Auf das reife Lebensalter und das Greisenalter brauchen wir hier nicht näher einzugehen.

B. Der Mensch als Kulturwesen.

30. Hat sich die Erziehung den Verhältnissen anzuschließen?

Im vorigen Abschnitt haben wir den Menschen als Naturwesen betrachtet, d. h. so wie er sich stets und überall zeigt, nämlich als ein geistleibliches Wesen von bestimmtem Geschlecht, gewisse Lebensstufen durchwandelnd. Nun aber ist jeder Mensch schon von Geburt an ein in jeder Richtung bestimmtes Individuum; nicht nur durch die Anlagen (Fr. 24), sondern auch durch die Verhältnisse in welche er hineingeboren wird. So wenig ein Mensch durch die Erziehung aus einem kleingliedrigen zu einem großgliedrigen gemacht werden kann, so wenig werden wir aus einem musikalisch unbegabten Menschen einen zweiten Paganini oder Beethoven machen. Das Ideal der Erziehung (Fr. 3) schwebe daher stets dem Erzieher vor; aber er vergesse nicht, es entsprechend den Anlagen und Verhältnissen seines Zöglings zu modifizieren. Ähnlich verhält es sich mit den Charakteranlagen. Zwar im allgemeinen müssen sie in allen Menschen gleich sein, denn es giebt nur

ein Sittengesetz. Aber doch wird die individuelle Art, seine Forderungen zu erfüllen, verschieden sein. Daher hat auch der Erzieher seine Zöglinge nicht schematisch zu behandeln, sondern individuell. Leidenschaftlicher Zorn ist z. B. bei allen Individuen zu bekämpfen; aber unpädagogisch wäre es, wollte man ein Kind mit solchem Temperament gerade zum Stillsitzen zwingen; vielmehr gilt es, solchen Menschen angemessen zu beschäftigen. Als Soldat kann ja gerade ein Mensch mit solcher Anlage sehr nützlich sein. Umgekehrt hat man sich bei Unterdrückung schädlicher Neigungen auch den Verhältnissen anzuschließen. Das zur Eitelkeit neigende, aber weiche Mädchen wird anders zu behandeln sein als der ebenfalls eitle, aber wilde Knabe. Jenes wird vielleicht durch Beschämung geheilt, diesem muß man seine Eitelkeit lächerlich machen.

Aber noch zahlreiche andere Verhältnisse sind zu berücksichtigen. Vom Temperament ist schon oben (Fr. 25) gesprochen worden. Ein wichtiger Punkt sind die speziellen Anlagen, Talente genannt.

Zwar sind unzweifelhaft die Menschen im Durchschnitt gleich, sowohl was ihre intellektuellen, wie psychischen und moralischen Grundzüge betrifft; das Menschliche findet sich, seitdem Menschen sind, in großen Zügen bei allen Völkern zu allen Zeiten. Und manche Eltern gehen entschieden zu weit, wenn sie bei diesem oder jenem ihrer Kinder eine ganz besondere Begabung finden und, vielleicht zur Beschönigung seiner Trägheit oder Schwäche in anderen Fächern, zu sehr betonen. Immerhin aber ist eine verschiedene Beanlagung der Kinder vorhanden, d. h. ihre geistigen Thätigkeitsformen besitzen einen verschiedenen Grad der Stärke und Lebhaftigkeit, und zwar tritt diese sowohl in der Kraft des Verstandes und der Einbildungskraft, als des Gemütes oder des Willens hervor. Ganz besonders hat der Erzieher auf die eigenartige Richtung und Beschaffenheit des Willens zu achten, weil ja von ihm, wie oben (S. 51) angedeutet, auch die intellektuelle Thätigkeit zum großen Teil abhängt. Freilich ist es nicht leicht, die besondere Beanlagung des Zöglings zu erkennen, und gerade die Eltern, obgleich oder vielleicht weil sie stets mit dem Kinde verkehren, irren sich darin am ersten. Zumteil kommt dies auch daher, daß von früh an die verschiedenen Geisteskräfte in einander spielen, wie z. B. Gedächtnisschwäche mehr dem Willen als dem Verstande zur Last fällt,

bisweilen jedoch auch aus flüchtiger Wahrnehmung, schiefer Anschauung oder matter Empfindung herrührt. Wie viel gerade beim Gedächtnis die mangelhafte Ausstattung oder Ausbildung der übrigen Geistesfunktionen verschuldet, das erhellt aus der vielfach gehörten Behauptung Erwachsener, für dieses oder jenes Gebiet (z. B. Zahlen) „kein Gedächtnis" zu haben. In ähnlicher Weise ist innerhalb der anderen Geistesfunktionen die scheinbar geringere Beanlagung auf Mangel an Energie oder Ausbildung einer andern Thätigkeitsform zurückzuführen. So rührt der Mangel an scharfer Auffassung oft von Zerstreutheit her, also einem Fehler des Willens, Schüchternheit hingegen vom Mißtrauen in den eigenen Verstand; während umgekehrt ein scheinbar glänzender Verstand bald das Resultat gesammelter Energie, bald einer lebhaften Phantasie ist. Endlich greift Lebhaftigkeit der Gefühle und Erregbarkeit der Einbildungskraft häufig in einander über.

Allerdings wird der mit scharfem und raschem Verstande begabte Schüler sich instinktiv und der Erfahrung folgend den Sprachen und der Mathematik zuwenden, die lebhafte kombinierende Phantasie eines andern dagegen richtet sich auf Geschichte und Litteratur, während ein Kind mit ernstem, stillem Gemüt an den sittlich-religiösen Wahrheiten des Unterrichts besondere Freude findet. Doch darf sich dadurch der Lehrer nicht so weit bestimmen lassen, daß er sich etwa auf die einseitige Pflege dieser oder jener Begabung legte; höchstens anregen darf er und zu ihrer Bethätigung etwa in einer Privatarbeit Gelegenheit geben; ist wirklich ein Talent vorhanden, so wird es sich schon zur Geltung bringen.

Jedenfalls hat der Klassenlehrer folgende Gesichtspunkte festzuhalten: 1) An sämtliche Schüler derselben Klasse sind dieselben sittlichen und intellektuellen Forderungen zu stellen; deren Maß sich nach dem Durchschnitt der Befähigung, des Lebensalters und der allgemeinen Bildungsverhältnisse sowie nach dem Klassenziele richtet. 2) Doch muß er dabei Billigkeit und Geduld üben, indem er bei dem notwendig nicht ganz gleichartigen Fortschreiten der Schüler die mancherlei hemmenden Einflüsse (Wachstum, körperliche Verstimmung, häusliche Erziehung und Umgebung) berücksichtigt. 3) Zu dem Zwecke wird sich der Lehrer verschiedener Mittel zur Erreichung desselben Zieles bedienen; wenn zwei dasselbe thun, ist es nicht dasselbe! Gerade in der richtigen Behandlung und Bestrafung und Belohnung der Individualitäten offenbart sich der pädagogische Takt, dieses Haupterfordernis eines guten Erziehers!

31. Welchen Einfluß übt die Familie aus?

Einer der wichtigsten Kulturträger ist die Familie; sie ist der Mutterboden, auf welchem die einzelne Persönlichkeit

entspringt. Schon ehe er geboren ist, wird der Mensch durch seine Familie bestimmt, deren gute und schlechte Seiten, deren Talente und Verkehrtheiten sich auf den einzelnen vererben, oft nicht direkt, sondern von Großvater oder Oheim, Großmutter oder Tante her. Ferner wird seine Entwickelung durch den Umstand beeinflußt, ob er noch beide Eltern hat oder nur noch den Vater oder die Mutter; ob beide vermögend oder arm, in vornehmer oder niedriger Rangstellung sind. Wie anders ist die Welt, in der das Kind eines reichen, vornehmen Hauses aufwächst, als die des armen, verachteten Arbeiterkindes! Dort Luxus, Bequemlichkeit, Licht, Luft, Freude, Vergnügen — hier Dürftigkeit, Enge, Finsternis, Dumpfheit, Sorge und Eintönigkeit! Ferner wie wichtig ist es, ob die Eltern gebildet sind oder nicht. Wie manches lernt das Kind gebildeter Eltern spielend: richtig deutsch Sprechen und Schreiben, schöne Bilder hängen an den Wänden, Landschaften oder Szenen aus der Geschichte, die den Horizont erweitern, das Gemüt veredeln und den ästhetischen Sinn wecken; Bücher aller Art stehen zu seiner Unterhaltung und Bildung bereit; bei Tische und auf dem Spaziergang hört es eine vernünftige, gedankenreiche Unterhaltung; auf Anstand und Sitte wird gehalten. Der Lehrer merkt es bald, welcher seiner Schüler gebildeter Leute Kind ist! Wie lebhaft ist sein Interesse an allem Wissenswerten und Schönen, wie sticht sein Aufsatz, sein Antworten vorteilhaft von dem der anderen ab!

Weiter ist von Bedeutung, ob ein Kind mit Geschwistern oder allein aufwächst. Das einzelne Kind — ein Angstkind — ist oft verzärtelt, selbstsüchtig, eigensinnig und verschlossen, eingeschüchtert oder anmaßend; das mit Geschwistern dagegen fügt sich leichter in die Disziplin, arbeitet fröhlicher, durch das Vorbild der Geschwister angespornt, und weiß sich zu bescheiden.

Ein weiterer Gesichtspunkt ist der sittlich-religiöse Standpunkt der Eltern, des Hauses überhaupt. Waltet in diesem ein ernster, dem Guten, Göttlichen zugewandter Sinn oder

wohl gar (was leider selten) lebendige Frömmigkeit, so muß sich dies alsbald auch an den Kindern äußern. Hochmut, Weltsinn, Äußerlichkeit, Protzenhaftigkeit, Frivolität u. dgl. geht unvermerkt auf die Kinder über, ja tritt an ihnen noch abstoßender hervor.

Und endlich, was der Schule am wichtigsten, die Art, in welcher das Haus die Erziehung auffaßt und übt, wird von großem Einfluß auf das Werk der Pädagogen sein. Eltern, die selbst gar nicht erziehen helfen, oder wohl gar, was leider häufig vorkommt, durch ihre Worte, Mienen und Handlungen die idealen Forderungen, welche die Schule an ihre Kinder stellt, verhöhnen, müssen natürlich die Erziehung gewaltig hemmen. Ja, manche versündigen sich wohl gar soweit an ihren Kindern, daß sie deren Lehrer lächerlich machen, auf sie schelten, ihre Behauptungen als irrig oder schädlich hinstellen u. dgl. m. Sie vergessen, daß es ihnen selbst nur nachteilig werden kann, die festeste Autorität, die es in den Augen der Kinder giebt, mutwillig zu untergraben!

32. Welche Bedeutung hat die Nationalität?

Aus der Familie hat sich in Urzeiten das Geschlecht, aus diesem der Stamm, aus dem Stamm die Nation entwickelt, welche bei manchen Völkern durch das festgefugte Gebäude des Staates zusammengehalten wird. Kein Mensch wird ohne Nationalität geboren. Die Muttersprache, die Sitten und Gebräuche, die gemeinsamen Überlieferungen, Sagen und Geschichten, die alten Volkslieder, die Heimat, die heimatlichen Trachten und Speisen — alles dies und noch manches andere setzt die stille, aber gewaltige Macht der Nationalität zusammen. Und jedes Land, jedes Volk hat seine Eigenart, die ihm anhaftet, wie die Haut dem Körper, es fühlt sich glücklich darin. Verpflanzt man einen Schweizer, Italiener, Engländer in ein fremdes Land, so fühlt er sich, mag es ihm auch noch so gut gehen, nicht ganz glücklich. „Elend" nannten die alten Deutschen die Fremde.

Natürlich äußert sich die Nationalität auch in der Erziehung. Gewisse Bräuche werden den Kindern angewöhnt, gewisse Vorschriften

des Anstandes eingeprägt, gewisse Tugenden als die wichtigsten hingestellt; ja selbst gewisse Zweige der Wissenschaft pflegt ein Volk mehr als das andere. So haben die Hellenen und Deutschen besondere Pflege der Philosophie, die Römer dem Recht, die Franzosen der Mathematik, die Engländer der Technik gewidmet. So sehr daher der Erzieher einem Ideal der Pädagogik nachjagen soll, so darf er doch die nationale Grundlage, welche auch für sein Werk „die starken Wurzeln seiner Kraft birgt“, nicht vernachlässigen. Und lehrt nicht die Geschichte der Pädagogik, daß zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Ländern andere Erziehungsideale herrschend gewesen sind? Ja, sie sind es noch heute, wie jeder, der einmal im Auslande gewesen ist, bezeugen kann*).

33. Welche Macht hat die Religion auf die Erziehung?

Ursprünglich mag die Religiosität und der Kultus der Menschen derselbe gewesen sein. Furcht und Liebe gestalteten mit Hilfe der Phantasie das Göttliche zu einer Fülle menschenähnlicher Wesen um, welche durch Opfer, Gebete, Lieder, Zerimonien und magische Formeln günstig gestimmt werden sollten und konnten. Allmählich aber bildeten sich gesonderte Religionsgemeinschaften heraus, verschieden in Leben, Lehre, Kult und Verfassung. Daraus entwickelte sich zugleich eine ganz verschiedene Welt- und Lebensanschauung. Stellen wir uns die Religion eines Juden zur Zeit Salomos neben der eines homerischen Helden oder eines Germanen vor — wie verschieden erschien den dreien die Welt! Oder denken wir an die religiösen Übungen, die einem jungen Katholiken obliegen, im Vergleich mit den seltenen des Protestanten. Der Glaube an Maria und die Heiligen, die Meinung, zu zahllosen Gebeten für Lebende und Tote verpflichtet zu sein, die Ehrfurcht vor der sakramentalen Weihe der Priester, die Überschätzung des Geistlichen überhaupt, der Glaube an die magische Kraft der zahlreichen Sakramente, verbunden mit einigen, dem jesuitisch-beeinflußten Katholizismus entsprungenen Dogmen (Unfehlbarkeit des Papstes, Ungöttlichkeit der Wissenschaft u. a.) —

*) Vgl. L. Wiese, „Deutsche Briefe ü. englische Erziehung“. 3. Aufl. 1877. — K. Heintz, „Th. Arnold“. Nach d. Engl. d. A. P. Stanley 1847. — T. Hughes, „Tom Brown schooldays“. Dtsch. v. Wagner. 1867.

dies alles verleiht dem katholischen Schüler von früh an ein eigentümliches Gepräge. Wie anders dagegen die protestantische Weise: Selbständigkeit des Christenmenschen, Freiheit der Forschung, Autonomie des Gewissens, Betonung des (innerlichen) Glaubens gegenüber äußerlichen Werken, Gleichstellung von Predigern und Laien, Verwerfung alles Magischen, aller bloßen Formeln und Formen, eine gewisse Verständigkeit und Nüchternheit des Gottesdienstes, Hochschätzung der Wissenschaft und eine Art von Gleichgültigkeit gegen die Kirche — diese Züge geben den protestantischen Gemeinschaften ein völlig vom Katholischen abweichendes Wesen.

Innerhalb beider Konfessionen haben sich übrigens noch engere Gemeinschaften bemüht, den Kindern eine spezifisch religiöse Erziehung zu geben, wir meinen die Jesuiten und die Pietisten. Die Geschichte der Pädagogik erzählt, zu welchen segensreichen, aber auch nachteiligen pädagogischen Grundsätzen dieselben gelangten. Ähnlich den Pietisten sind die Herrnhuter, beiden entgegengesetzt die Philanthropinisten*). Endlich ist es auch von großem Einfluß, ob die Eltern kirchlich sind oder nicht; denn dadurch bekommt die ganze Erziehung einen ernsten, etwas feierlichen Zug. Der regelmäßige Besuch des Gotteshauses, die Pflege der Sonntagsschule, die Hausandachten morgens und wohl auch abends, das Tischgebet, bisweilen ein Choral — das verleiht dem Leben eine erhabene, gottgeweihte Stimmung.

34. Welche Rücksicht verlangt der künftige Beruf?

In den ältesten Zeiten ernährten sich alle Menschen auf dieselbe Weise: Der Vater ging mit den Söhnen auf Jagd und Fischfang, die Mutter mit den Töchtern trieb Garten- und Ackerbau, spann und webte. Allmählich aber trat eine Teilung der Arbeit ein; der eine gewann mehr Früchte als ihm nötig waren und tauschte dafür Wildbret ein, auf dessen Erlangung sich ein anderer legte; der eine fertigte Handwerkszeug, ein anderer Waffen, noch ein anderer Hausgeräte. Mit zunehmender Kultur sind immermehr Berufsarten entstanden, sodaß man sie kaum noch übersehen kann, selbst wenn man

*) Vgl. J. Huber, „Der Jesuitenorden". Berlin 1873. — G. Kramer, „A. H. Francke". Halle 1880. — J. C. G. Schumann, „J. B. Basedow". 1877. — R. Baxmann, „Fr. Schleiermacher". Elberfeld 1868.

sie unter die alten Kategorien: Lehr-, Wehr- und Nährstand unterbringen könnte.

Da drängt sich denn früh den Eltern die schwere Frage auf: Was soll mein Kind werden? Und nicht nur betreffs der Söhne wird heutzutage so gefragt, auch die Töchter sind vielfach darauf angewiesen, sich selbst ihr Brot zu verdienen. Alle Zweige sind „überfüllt", und jeden, der nicht ein reicher Erbe ist, erwartet der harte Kampf ums Dasein.

Es ist nur zu loben, wenn Eltern sich jene Frage nach dem Beruf ihrer Kinder recht zeitig vorlegen; daß sie sich bei der Wahl desselben möglichst durch die etwa hervortretenden Anlagen desselben bestimmen lassen und sodann die Erziehung auch darauf zuspitzen und durchführen. Am sichersten werden sie damit zum Ziele kommen, wenn sie ihr Kind von früh an auf diejenige Schule schicken, die gerade für diesen oder jenen Beruf vorbereitet. Soll also der Sohn Handwerker werden, so lasse man ihn nur die Volks- oder höchstens die Bürgerschule durchlaufen. Was er dort lernt, ist vollständig genügend ihn für sein künftiges Leben vorzubereiten und hat noch den Vorzug, daß es ihm eine in sich abgeschlossene Bildung bietet. Eignet sich das Kind zu größeren technischen Leistungen, sei es als Ingenieur, Chemiker oder auch Großkaufmann, so schicke man ihn auf das Realgymnasium, die Oberrealschule oder auch Gewerbeschule und lasse ihn dann vielleicht noch das Polytechnikum (die technische Hochschule) durchlaufen. Auch Naturwissenschaften, Mathematik und neuere Sprachen kann ein Realabiturient studieren, um Lehrer zu werden oder sonst einen wissenschaftlichen Beruf zu ergreifen. Glaubt man aber, der Sohn eigne sich zum Theologen, Juristen, Mediziner oder Altphilologen, so gebe man ihn aufs Gymnasium, wo die Vorbereitung auf die Universität besonders durch Latein und Griechisch gegeben wird. Nichts ist nachteiliger für den jungen Menschen, als ihn auf eine Anstalt zu bringen, die er doch nicht bis zu Ende besuchen kann, sei es aus intellektueller oder aus pekuniärer Dürftigkeit. Wohl mag man es loben, daß Väter ihren Kindern eine bessere Bildung geben möchten, als ihnen selbst zuteil geworden; aber sie sollten auch wohl bedenken, ob es jenen gut ist, mit Bildungsmitteln und sozialen Kreisen bekannt zu werden, von denen sie später doch ausgeschlossen sein werden. Was kann es z. B. dem Jüngling nutzen, der ein Handwerk oder Gewerbe ergreifen wird, das Gymnasium oder Realgymnasium bis Untersekunda besucht zu haben? Abgesehen davon, daß er sehr viel von dem Gelernten später gar nicht verwerten ann, hat er manches Notwendige nicht kennen gelernt, und seine Ausbildung, die auf die noch folgenden, wichtigsten Gymnasialjahre

zugeschnitten war, ist gar nicht in sich abgeschlossen. Bloß um ihm das Vorrecht des einjährigen Militärdienstes zu verschaffen, wird er mithin untüchtig für seinen Beruf und unglücklich gemacht.

Ähnlich verhält es sich mit den Mädchen. Auch für diese giebt es verschiedene Stufen: die Volksschule, die Mädchenschule, die höhere Töchterschule, an welche sich meist noch eine Selecta und ein Seminar anschließt, und das Lyceum. Soll ein Mädchen später eine einfache Bürgersfrau werden, so genügt die Volksschule, welche in manchen großen Städten sogar unentgeltlich ist, vollkommen; der Besuch einer Schule, wo Französisch, Englisch, Naturwissenschaft, Kunstgeschichte und vieles andere gelehrt wird, dürfte einem solchen Mädchen nur nachteilig sein, weil es dadurch später unzufrieden mit seinem Stande wird.

Freilich ist es ja nicht leicht, zu rechter Zeit die Begabung des Kindes zu erkennen, damit es nicht durch den Besuch einer ungeeigneten Schule seine weitere Ausbildung ungemein erschwert sehe.

35. Verdient auch die Sitte Berücksichtigung?

Als Kulturwesen steht der Mensch unter dem Bann der Sitte, welche, oft ohne daß er es selbst merkt, sein Denken und Reden und Handeln bestimmt. Zwar ist manches, das die Sitte gebietet, läppisch, widersinnig, ja schlecht, aber doch hat in ihr die Sittlichkeit ihren Ursprung, und wer jene verachtet, wird auch bald diese verletzen.

Die Erziehung hat daher den Zögling weder äußerlich von der Sitte zu isolieren noch ihn innerlich derselben zu entfremden. Kein Mensch ist in dem Sinne Einzelwesen, d. h. auf sich allein gestellt, daß er der andern völlig entraten könnte. Will er aber mit ihnen leben, so muß er sich ihren Sitten, Gewohnheiten, Gebräuchen und Zerimonien anschließen. Ohne dies wird er weder ihren Beifall noch Einfluß auf sie gewinnen. Ferner entspricht es dem Gesetz der Entwickelung, daß nur allmählich Besseres an die Stelle des bisher Geltenden trete. Wer also das Mangelhafte beseitigen will, muß sich an das historisch Gegebene anschließen. Wie überall, ist auch hier Reformation, nicht Revolution, förderlich. Sodann wird durch vernünftigen Anschluß an die Sitte der Patriotismus im Zögling genährt. Gerade in diesen tausend Kleinigkeiten wurzelt am meisten die Liebe zur Heimat. Auch

verhindert die Ehrfurcht vor dem Gegebenen den eitlen Hochmut der Selbstgerechtigkeit, welche, was sie von den Vorfahren ererbt hat, sich selbst zuschreibt und dadurch der Dankbarkeit vergißt.

Besonders gelten diese Gesichtspunkte von den Formen des Umgangs und der Geselligkeit. Man hat sie weder zu über- noch zu unterschätzen. Jenes thut die eitle Vornehmthuerei, dieses flache Verkehrtheit. Die Form ist nicht die Sache, aber keine Sache ist ohne eine Form. Und wenn man bedenkt, daß allen Sitten ursprünglich ein guter Gedanke zugrunde liegt, so muß man streben ihn zu erkennen oder wieder zu beleben. Am wichtigsten ist es, den Mädchen die Achtung vor der guten Sitte einzuschärfen; denn auf ihr beruht zum großen Teil die Tugend und die Macht des Weibes!

II. Methodenlehre.

§ 6.

Körperliche Erziehung.

36. Worauf hat die körperliche Erziehung zu achten?

Auf die große Wichtigkeit der physischen Erziehung haben wir schon öfters hingewiesen. Soll die Erziehung, wie oben (S. 11) gefordert, eine harmonische sein, so darf sie den Leib, dieses Organ des Geistes, nicht vernachlässigen. Gesundheit, Kraft und Gewandtheit des Körpers geben auch dem Geiste Schwung und Energie, während er durch das Gefühl des Siechtums, der Schwäche und Hinfälligkeit in seinem Fluge gehemmt wird. Die Klarheit des Vorstellens und Denkens, die Heiterkeit des Gemüts und die Thatkraft des Willens werden durch körperliche Rüstigkeit gefördert und jede geistige und leibliche Anstrengung leichter überwunden. Auch bedarf das männliche Geschlecht eines kräftigen, gesunden Leibes, um die gerade durch die moderne Kultur gesteigerten Anforderungen des Berufs zu erfüllen; das weibliche Geschlecht aber, um vor der Modekrankheit der Nervosität bewahrt zu bleiben und einer gesunden Generation das Leben zu schenken. Und die Natur rächt sich furchtbar für jede Vernachlässigung, mag sie aus Unwissenheit, Leichtsinn oder Übermut entspringen. Krankheiten verhindern ist viel leichter als sie heilen. Jeder Erzieher sollte daher mit größter Gewissenhaftigkeit auf die gesunde Entwickelung seiner

Zöglinge achten. Aber auch diese selbst müßten dazu angehalten werden; denn viele Übel ließen sich wohl noch im Keim ersticken, wenn der davon Betroffene sie nur rechtzeitig erkännte. Daher halten wir es für durchaus notwendig, daß Lehrer auf der Universität Schulhygieine hörten und beim Examen darin befragt würden; und den Schülern der obersten Klasse müßten einige Winke über Bau, Entwickelung und Diätetik des Körpers gegeben werden *).

Auf Grund der pädagogischen Anthropologie lassen sich zunächst folgende allgemeine Gesichtspunkte aufstellen. 1) Man berücksichtige immer die vorhandene, gleichviel ob angeborene oder anerzogene Eigentümlichkeit und jedesmalige Entwickelung des Zöglings. 2) Alle Übungen und Abhärtungen müssen stetig, aber stufenweise vorschreiten. 3) Man gewähre der körperlichen Entwickelung Spielraum sowohl durch angemessene Veranstaltungen als auch durch maßvolle, von Pausen oft unterbrochene Anstrengung des Geistes. 4) Man sorge dafür, daß die miterziehenden Personen möglichst dieselben Grundsätze befolgen wie die Haupterzieher. 5) Man gewöhne das Kind frühzeitig an Selbstbeherrschung hinsichtlich seiner Triebe d. h. an eine vernünftige Lebensweise. 6) Gefahren beuge man möglichst vor, teils durch unmittelbare Verhütung, teils durch Befähigung, dieselben zu bestehen **).

Da ferner, wie oben (S. 34) gezeigt, die Gesundheit hauptsächlich von der guten Beschaffenheit und gehörigen Menge des **Blutes** abhängt, sowie von seiner allseitigen, ungehemmten Verbreitung in den verschiedenen Körperteilen, so hat der Erzieher vor allem auf normale Ernährung, Atmung und Hautthätigkeit seines Zöglings zu achten. Dazu muß sich dann die Pflege derjenigen Organe gesellen, welche den bewußten und willkürlichen Thätigkeiten dienen, endlich sind die allmählich oder plötzlich sich einstellenden Störungen des Organismus zu verhüten oder zu bekämpfen.

37. Welches ist das Grundgesetz der Ernährung?

Zweck der Ernährung ist, den Stoffwechsel (S. 35) zu erhalten, d. h. dem Körper so viele Nahrungsstoffe zuzuführen,

*) Vgl. C. W. **Hufeland**, „Makrobiotik". Berlin 1871. — K. **Hartmann**, „Die Kunst, des Lebens froh zu werden". Berlin 1872. — H. **Klencke**, „Schuldiätetik". Leipzig 1871. — Fr. **Kirchner**, „Diätetik des Geistes". 2. Aufl. Berlin 1886.

) Vgl. **Schwarz-Curtman, „Lehrb. d. angewandten Pädagogik". II, S. 11. 5. Aufl. Heidelberg 1846. — F. **Schnell**, „Lehrb. d. pädag. Anthropologie". S. 54. Langensalza 1869.

als zu seinem Aufbau und zu seiner Erneuerung nötig sind. Während aber der Erwachsene nur nach schwerer Krankheit oder übermäßiger Anstrengung einer größern Zufuhr von stärkenden Nahrungsmitteln bedarf, ist dies beim Kinde stets der Fall. Denn da es im Wachstum begriffen ist, stehen Neubildung und Ausscheidung nicht im Gleichgewicht; es muß daher fortwährend mehr Nährstoffe in sich aufnehmen, als zur Erhaltung des Lebensprozesses nötig sind.

Aber wie überall, so gilt auch hier die Regel: weder zu wenig noch zu viel. Der Mensch gleicht der Pflanze, die im Zuviel der Nahrung ertrinkt und vergilbt, im Zuwenig trauernd verwelkt. Das unvernünftige Tier weiß genau, wann es genug hat; der Mensch aber soll nicht nur durch den Instinkt, sondern durch die Vernunft zum Maßhalten angeleitet werden. Eine weise Diät kommt einer Menge von Kinderkrankheiten zuvor; „Vielfräße“ werden nicht geboren, sondern erzogen!

38. Wie muß die Ernährung des Säuglings beschaffen sein?

Die Behandlung des Säuglings ist einerseits leichter als die des entwickelten Kindes, weil es noch ganz willenlos sich völlig in der Macht des Erziehers befindet; anderseits schwerer, weil sich Mißgriffe erst später offenbaren und dann meist nicht mehr gut zu machen sind. Die Verdauungsorgane sind in der ersten Zeit nach der Geburt noch ohne Energie; die Zähne fehlen, die Speicheldrüsen funktionieren bis in den fünften Monat noch gar nicht, Magen und Darmkanal sondern noch keinen Verdauungssaft ab. Diesen Organen muß die Nahrung entsprechen. Nachdem das Kind — gewöhnlich mit einem Schrei — zur Welt gekommen und gebadet worden ist, wird ihm einige Stunden nach der Geburt die Mutterbrust geboten. Die Muttermilch ist die natürlichste Nahrung für den Säugling; sie ihm zu reichen betrachte die Mutter als ihre Pflicht und ihr schönstes Recht.

Ist sie durch Krankheit oder Schwäche daran verhindert, so bietet zwar eine Amme den besten Ersatz; doch ist bei gesunden, kräftigen Kindern die künstliche Ernährung vorzuziehen. Denn

abgesehen von der Schwierigkeit der Wahl, nimmt das Kind nicht nur die leibliche Gesundheit, sondern auch den Geist, das Temperament, den Charakter, die Affekte und Leidenschaften der Amme in sich auf. Schon die Alten führten die Grausamkeit eines Tiberius und Caligula auf die wilde Gemütsart ihrer resp. Amme zurück. Und wie schmerzlich muß es für eine Mutter sein, ihr Kind an der Brust einer andern zu sehen, auf welche es naturgemäß seine Anhänglichkeit überträgt*). —

Bei der *künstlichen* Ernährung, die freilich die größte Sorgfalt und Reinlichkeit erfordert, ist Eselsmilch am besten, doch thut auch gute Kuhmilch, gehörig verdünnt und mit Milchzucker-Zusatz, dieselben Dienste. Die schlimmsten Fehler sind hier *Übermaß* und *Unordnung*. Aus Zärtlichkeit möchte manche Mutter ihr Kind fortwährend füttern, sobald es schreit, selbst wenn das Schreien, wie so häufig, nur der Unreinlichkeit oder gar dem Wohlgefühl entspringt. Aus Mangel an Nahrung hat höchst selten ein Säugling seine Gesundheit eingebüßt; unzählig oft dagegen infolge von Überfüllung!

Das *Entwöhnen* von der Brust, vor dem viele Mütter eine übertriebene Angst haben, sollte nie vor oder gerade während des Ausbruchs der Zähne, sondern vor Ablauf des ersten Jahres und bei schwächlichen Kindern noch später stattfinden; ferner nicht plötzlich, sondern allmählich, zuerst durch nahrhafte flüssige Nahrung (Fleischbrühe mit gequirltem Ei). Sobald das Kind *Zähne* zum Kauen besitzt und durch Rutschen, Stehen und Laufen sich stärker bewegt, ist der Zeitpunkt für festere Speisen gekommen; aber man nehme es nicht aus spielender Laune oder falscher Zärtlichkeit zu früh an den Tisch, um es von allem kosten zu lassen.

39. Worauf hat die Ernährung des Kindes zu achten?

Die Gewöhnung des Kindes an die Nahrung der Erwachsenen wird mit dem Ende des zweiten Jahres zum Abschluß gekommen sein. Übrigens soll es keineswegs alles bekommen, was diese genießen, vor allem nicht Spirituosen, Delikatessen, stark reizende und schwer verdauliche Speisen. Zwar gewöhnt sich der Mensch an jede Nahrung, und aus Nachahmung und einer Art von Tapferkeit nimmt das Kind auch Gewürztes, Saures, Bitteres, auch wohl Berauschendes; aber der Erzieher sollte sich hüten ihm Schädliches anzubieten oder

*) Ist die Amme durchaus nötig, so sollte sie mit der Mutter von gleichem Alter, gleicher Konstitution und vom Arzte geprüft sein. Ihre Ernährung sei kräftig, doch einfach, ihre Behandlung freundlich, aber ernst und konsequent.

gar aufzuzwingen. Es wird dadurch nur zu Naschhaftigkeit und Sinnengenuß angeleitet. Es ist eine gefährliche Methode, die Kinder dadurch vor Unmäßigkeit und Leckerhaftigkeit zu bewahren, daß man sie an allen Genüssen teilnehmen läßt. Sind Eltern zu inkonsequent, dem Kinde von ihm gewünschtes, aber ihm nachteiliges Essen zu versagen, so nehmen sie es lieber gar nicht an den Tisch, obgleich es richtiger ist, es allmählich daran zu gewöhnen, daß es nicht alles bekommt. Haben auch alle nicht alltäglichen Genüsse einen gewissen Reiz, so streben doch wohlerzogene Kinder nicht gegen das elterliche Verbot an. Durchaus zu mißbilligen ist es, wenn Freunde des Hauses, Verwandte und Dienstboten (die Miterzieher) es sich herausnehmen, Kindern solche Genüsse von zweifelhafter Wirkung anzubieten.

Zuerst gebe man Fleischbrühe mit Ei und den verschiedenen Mehlwaren (Gries, Zwieback, Weißbrot); später sehr weiches und ganz klein geschnittenes Fleisch und Mehl- oder Milchspeisen; endlich die leicht verdaulichen und reizlosen Speisen der Erwachsenen (enthülste Hülsenfrüchte, Gemüse mit Fleischbrühe). Kartoffeln und Schwarzbrot, auf die das Kind meist großen Appetit hat, sind ihm wenig, Obst hingegen sehr zuträglich.

Das natürliche Getränk des Kindes ist das Wasser. Gutes Trinkwasser ist aber selten; es muß vollkommen klar und farblos, krystallhell sein und dies auch bei längerem Stehen an der Luft bleiben; es muß perlen, also Luft, zumal Kohlensäure enthalten; es muß möglichst frei von organischen Stoffen und Zersetzungsprodukten, völlig geruchlos und ohne Beigeschmack, im Sommer kälter, im Winter wärmer als die atmosphärische Luft sein (+ 8—12° R.).

Daneben sollten Kinder viel gute Milch trinken, auch Kakao, denn beide nähren und erquicken zugleich. Ein Glas guten, nicht zu starken Bieres oder leichten Weines kann man größeren Kindern, die nicht zu lebhaft sind, unbedenklich geben; dagegen sind Kaffee, Thee, Chokolade, Branntwein, Punsch und Grog möglichst ganz zu vermeiden.

Während die Temperatur der Nahrungsmittel für kleine Kinder ungefähr der Muttermilch gleich sein muß (25—30° R.), kann sie später etwas darüber oder darunter sein; doch ist alles sehr Heiße und sehr Kalte für Zähne und Magen nachteilig. Man gewöhne die Kinder frühzeitig an gutes Kauen und langsames Essen, wodurch die Verdauung erleichtert und etwa vorhandene Gier

bekämpft wird. Gut gekaut ist halb verdaut! Alle Speisen seien nahrhaft, reinlich und appetitlich zubereitet.

Ein wichtiger Punkt der Erziehung ist die Bekämpfung der Mäkelei, welche aus sittlichen, gesundheitlichen und auch ökonomischen Gründen durchaus nicht geduldet werden sollte. Nichts macht einen unerquicklichern Eindruck, als wenn Kinder die ihnen vorgelegten guten und wohlschmeckenden Gerichte bekritteln, darin herumstochern, sie stehen lassen oder gar von vornherein zurückweisen. Solches wählerisches und mäkeliges Betragen ist gewöhnlich der Anfang der Leckerhaftigkeit. Die Eltern sollten bedenken, wie nachteilig das dem Kinde selbst werden muß: wie es dadurch verwöhnt, anspruchsvoll, ungesund und später unglücklich wird. Gewiß hat man die für Kinder angemessenen Speisen auszuwählen; aber dann gilt der Grundsatz: das Kind muß alles essen, was ihm von den dazu befugten Personen vorgelegt wird. Kritische Bemerkungen und Widerreden sind nicht zu dulden. Sprechen die Erwachsenen selbst nicht vor oder bei Tische wählerisch über die Speisen, essen sie selbst davon, so wird sich das Kind daran gewöhnen, ohne Schwierigkeit zu essen, was es giebt. Weigert es sich doch etwa bisweilen, so nötige man es, falls Zureden nicht hilft, durch Hunger dazu, indem man ihm sonst nichts giebt, bis es das Gericht genossen hat, denn Hunger ist der beste Koch. Auch lasse man sich nicht durch Erdichtung eines natürlichen Widerwillens irre machen; die Einbildungskraft ist die Mutter des Widerwillens, welcher fast niemals angeboren ist.

Voraussetzung dazu ist freilich die Regelmäßigkeit der Mahlzeiten. Bei gut erzogenen Kindern sind Hunger und Durst die sicheren Anzeichen des Nahrungsbedürfnisses. Eine neue Mahlzeit werde nicht eher verabreicht, als bis die vorige verdaut ist. Während der Säugling zuerst zweistündlich, nach sechs Monaten dreistündlich Nahrung bekommt, gebe man dem Kinde täglich fünf Mahlzeiten. Verderblich ist es, ihm zu jeder Zeit Essen zu geben, weil dadurch der Magen in stete Unruhe versetzt und seine Begehrlichkeit befördert wird.

Noch nachteiliger ist es, seinen Bitten um dieses oder jenes Essen blindlings nachzugeben und es an reichbesetzte Tafeln mitzunehmen, wodurch seine Leckerhaftigkeit wächst, oder gar seinen Gehorsam und Fleiß durch Leckerbissen zu belohnen; denn dann gehorcht es nicht deinem Befehle, sondern dem damit verbundenen Reiz.

Der Geschlechtsunterschied hat für die Ernährung fast keine Bedeutung; doch hat man Individualität, Jahreszeit und Beschäftigung zu berücksichtigen. Ein Kind ißt mehr als das andere; schwächliche Individuen bedürfen nahrhafterer Kost, als kräftige. Im Winter ist der Lebensprozeß energischer, daher das Nahrungsbedürfnis größer. Körperliche und geistige Anstrengung steigert den Stoffwechsel und bedarf daher kräftigerer Nahrung. Überhaupt schadet dem Kinde knappe und magere Kost, und mancher Erwachsene spürt an seinem schwächlichen, siechen Körper die Folgen einer entbehrungsreichen Jugend. Natürlich darf man auch nicht in das andere Extrem, die Unmäßigkeit, verfallen.

Reinlichkeit ist aber nicht nur bei der Zubereitung der Speisen, sondern auch beim Essen notwendig. Das Kind komme nie ungewaschen zu Tisch, die Zähne seien stets sauber und geputzt. Nicht früh genug kann die Pflege der Zähne begonnen werden, um das üble Aussehen und Riechen derselben, Schmerzen, Kau- und Magenbeschwerden zu vermeiden*). Eine der größten Zierden ist ein Mund voll schöner, sauberer Zähne; er schmückt aber nicht nur den Menschen, sondern ist nützlich zur Verdauung und zum Sprechen. Da Kinder dies nicht einsehen oder es vergessen, sollte der Erzieher mit aller Strenge darauf sehen, daß sie nach jeder Mahlzeit den Mund ausspülen und die Zähne mindestens einmal täglich, am besten vorm Schlafengehen, putzen. Auch soll das Aufbeißen von Schalen, das Zerreißen von Fäden mit den Zähnen und das Stochern in denselben verboten werden.

40. Welche Pflege erfordert der Atmungsprozeß?

Frische, freie Luft ist ein Lebensbedürfnis des Menschen von seiner Geburt an. Erst durch Aufnahme des Sauerstoffes in das Blut werden die in dasselbe aufgenommenen Nahrungsstoffe zur Gewebsbildung, d. h. zur Erhaltung und Stärkung aller Körperteile zubereitet und anderseits die abgebrauchten Bestandteile fortgeführt. Daraus entspringt zugleich unsere Körperwärme.

*) Vgl. J. Parreidt, „Die Zähne". Reclamsche Univ.-Bibl. Nr. 1760

Die Luft, die der Säugling einatmet, sei stets rein und niemals zu kalt, um gefährliche Erkrankungen zu vermeiden. Auch jäher Wechsel zwischen warmer und kalter Luft ist sehr schädlich. Doch werde der Säugling früh an frische Luft gewöhnt; bei Sonnenschein und ruhiger Luft bringe man ihn ins Freie, doch hüte man ihn vor Nord- und Ostwind, vor Zugluft, Nebel und regnichtem Wetter. Sonst aber immer hinaus, denn der Mensch gedeiht am besten, wie die Pflanze, an der Luft!

Daher sei auch die Kinderstube geräumig, trocken, stets voll reiner, frischer Luft, sauber, nicht zu warm (14—16° R.), frei von allen ausdünstenden Sachen, auch starkduftenden Blumen. Sie liege nach Süden oder Westen, wo möglich abgekehrt vom Geräusch der Straße. Ihre Einrichtung sei einfach, aber gediegen. Außer den Betten der Kinder (die übrigens noch besser in einer besonderen Schlafstube ständen) ein fester viereckiger Tisch zum Spielen, ein Schrank für Spiel- und Schulsachen, ein Gesundheitspult zum Arbeiten und eine Hängelampe, um Feuersgefahr zu vermeiden. Petroleum ist gesünder als Gas. Bei Nacht sollte kein Lämpchen die Luft verderben, im Gegenteil ein Fenster im Nebenzimmer offen stehen, um dem Kinde, das im Schlafe viel tiefer atmet, gute Luft zuzuführen. Das Graulen kann ihm, falls es durch Kindermädchen und Märchenbücher dazu gebracht worden ist — von Natur fürchtet sich das Kind nicht —, allmählich durch vernünftige Vorstellungen und den Nachweis, daß es nichts von den gefürchteten Dingen giebt, abgewöhnt werden. In der Kinderstube erlaube man aber auch, daß wirklich gespielt werde! Zwar soll Ordnung und Sauberkeit herrschen, aber während des Spiels werde eine liebliche Unordnung nicht verpönt, wenn die Kinder nur hernach alles wieder an Ort und Stelle bringen. Wie unrecht ist es, ihnen die Freude am freien, fröhlichen Spiel zu verbittern. Die Eleganz der anderen Zimmer, besonders der sogenannten ‚guten Stube‘ (oder des ‚Salons!‘), legt ihrer Bewegung schon Fesseln genug an, besonders wenn die oft übertriebene Sorge der Eltern um Fußboden, Tapeten und Möbel alles kindliche Thun und Treiben verbietet. Kein Wunder, daß dann dem Kinde Küche und Mädchenstube — oft zum Schaden seiner Entwickelung — so gut gefallen. Natürlich kann die Zärtlichkeit mancher Eltern, welche die Zerstörungssucht ihrer Kinder geradezu beschönigt, auch nicht gebilligt werden.

Damit das Kind die gute Luft, welche wir ihm verschaffen wollen, auch genießen könne, muß ein kräftiges Ein- und Ausatmen ermöglicht und empfohlen werden. Man halte

daher auf gute, gerade Haltung, verhindere das Schiefsitzen beim Schreiben, Zeichnen, Nähen, wie überhaupt zu vieles Sitzen, und achte darauf, daß die Kleidung nicht die Lungen einschnüre.

Die Kleidung hat ja überhaupt den doppelten Zweck: den Körper zu schützen und ihn in seiner Lebensthätigkeit zu fördern. Kopf und Hals sind daher möglichst frei zu lassen und nur gegen Sonne und Kälte zu schützen. Die Kleidchen kleiner Kinder seien kurz und locker, damit sie ihre Glieder recht frei bewegen können; Unterkleider und Hosen dürfen nicht durch Binden an den Körper befestigt, sondern müssen durch Schulterbänder gehalten oder an ein bequemes Leibchen befestigt werden. Natürlich muß sich die Kleidung auch nach der Jahreszeit und der Konstitution des Kindes richten. Im spätern Kindesalter sei die Kleidung locker und kindlich, nicht ganz die der Erwachsenen. Bei Mädchen muß das Gewicht derselben durchaus von den Schultern getragen werden. Das Leibchen, an welches Beinkleider und Unterröcke geknöpft werden, sei locker und hinreichend weit. Gediegen, praktisch, gesund, aber auch einfach sei die Tracht, damit nicht die Putzsucht gefördert werde. Eigentlicher Putz sollte dem Kinderanzuge fern bleiben und die Mode nur so weit berücksichtigt werden, als sie Verbesserungen bringt. Auch nicht die Liebhaberei, welche die Kinder entweder mit nackten Waden frieren oder mit wallendem Haar schwitzen läßt. Nicht was gefällt, sondern was nützt, werde erstrebt. Durch Putz und Eleganz lernen die Kinder zu früh einen Wert auf Dinge legen, die doch an sich nur nebensächliche Bedeutung haben. Auch hier haben manche Eltern um die Kleider mehr Sorge als um ihre Kinder. Diese möchten sich frei bewegen, spielen, laufen, springen, sich auch wohl einmal hinwerfen und wälzen. Aber das ist bei den engen, eleganten Kleidern unmöglich. Wohl soll man auf Ordnung und Reinlichkeit halten, doch diese dürfen sie nicht in jedem Augenblick einengen und ängstigen. Man braucht weder den Sonderling mit seinen Kindern zu spielen, noch der Mode sklavisch zu frönen; jenes macht hochmütig, dieses eitel. Auch an den Zeitverlust sollte man denken, den allzu sorgfältige Kleidung mit sich bringt. Kinder, welche sehen, wie viel Zeit mit ihrem Anputz hingebracht wird, lernen früh faul sein und ihr eigenes Persönchen überschätzen. — Besondere Aufmerksamkeit erfordert die Kleidung der jungen Mädchen. Ungenügend bekleidet ist häufig die Brust und die untere Körperhälfte, obgleich beide der Wärme dringend bedürfen. Die Korsetts werden oft aus Eitelkeit so eng geschnürt, daß sie die wichtigsten Organe (Lungen, Herz, Magen, Milz und Leber) einschnüren und in ihren Funktionen behindern. Die Unterröcke sollten, damit sie nicht Leber und Milz eindrücken, ent-

weder an das Korsett angeknöpft oder durch einen breiten Bund gehalten werden; auch sollten die Schultern und die Brust nicht eingeengt werden. — Knaben und Jünglinge beeinträchtigen häufig den Atmungsprozeß durch enge Westen und Hosenbunde, durch Turnergürtel, enge Uniformen und Riemenzeug.

Besondere Atmungsübungen sind der Gesundheit äußerst zuträglich. Man gewöhne die Kinder daher an geraden, aufrechten Gang, besonders in freier Luft, an tiefes, langsames Atmen; längeres Sitzen sollte öfters durch Ausatmen unterbrochen werden. Sehr empfehlenswert ist die Zimmergymnastik*), welche nicht nur die Muskeln, sondern auch die Lungen und den Blutumlauf kräftigt. Ein gut gebauter, gehörig beweglicher Brustkasten, kräftige Atmungsmuskeln und gute reine Luft — das sind die Haupterfordernisse einer gesunden Lunge.

Vor allem aber sollte die Schule auf diese hochwichtigen Dinge Rücksicht nehmen. Bedenkt man, daß die Kinder in den überfüllten Schulstuben 7—9 Jahre lang täglich 5—6 Stunden zubringen, daß Kinder schneller atmen als Erwachsene, also mehr giftige Kohlensäure ausatmen, daß ferner die Klassen mit dem sprichwörtlich gewordenen Schulstaub (Straßen-, Kreide-, Faserstaub der Tuchsachen und Kalkstaub der Wände) angefüllt sind, so leuchtet auch dem Laien die Notwendigkeit guter Ventilation ein. Es sollte daher nicht nur in der Freizeit und in jeder Pause gelüftet, sondern auch ein energischer Ventilationsapparat angebracht werden. Überhaupt thut es not, daß die Schulhygieine immer mehr zu ihrem Recht komme bei der Anlage und Einrichtung der Schulzimmer, ihrer Lüftung, Reinigung und Heizung.

41. Worauf hat die Hautpflege ihr Augenmerk zu richten?

Da die Haut vermöge ihrer Schweißabsonderung und Ausdünstung sehr viel zur Reinigung des Blutes beiträgt; da sie ferner Schutz-, Tast- und Empfindungsorgan ist und die Wärmeabgabe des Organismus regulieren hilft, so bedarf sie ganz besonderer Pflege. Das förderlichste Mittel ist allgemeine Reinlichkeit, welche durch Waschungen, Bäder und Abreibungen bei reiner Wäsche erzielt wird. Am schönsten wären tägliche Bäder; doch da sich diesen Luxus nur wenige Menschen gestatten können, sollten alle sich wenigstens täglich waschen und abreiben. Ein ferneres Hilfsmittel ist der

*) Vgl. D. G. M. Schreber, „Ärztliche Zimmergymnastik". 17. Aufl. Leipzig 1882. — H. Klencke, „Schuldiätetik". Leipzig 1871. — Derselbe, „Kosmetik". Ebenda 1869.

häufige, wenn möglich tägliche Wechsel der Leibwäsche. Wir schicken dann, sagt Pettenkofer, unsere Wäsche von Zeit zu Zeit an unserer Stelle ins Bad. Ebenso sollte man vorm Schlafengehen das Hemd wechseln, damit es bei Tage, bez. bei Nacht ausdünste.

Die Reinigung der Haut (von Schmutz, Oberhautschüppchen, eingetrocknetem Schweiße und altem Hauttalge) geschieht am besten durch warme Bäder (25° R.); kalte können nicht alle Kinder vertragen, besonders nicht blutarme und nervöse. Die Kräftigung und Abhärtung der Haut darf nur ganz allmählich geschehen; auch darf sie nicht vor dem fünften Lebensjahre begonnen werden. Denn kleine Kinder bedürfen, wie die Pflänzchen, der Wärme. Wenn ein Kind bis zum schulpflichtigen Alter nach und nach bis an 16° R. gewöhnt worden ist, so hat man genug erreicht. Flußbäder sind mit Vorsicht zu nehmen, d. h. nicht zu oft und zu lange, nicht mit vollem Magen oder in erhitztem Zustande, nicht an gefährlichen Orten oder in schlechter Gesellschaft. — Die kalten Abreibungen und Begießungen wirken auf die meisten Menschen zu stark erregend und können daher innerliche Entzündungen und nervöse Reizbarkeit herbeiführen; feuchte Abreibung mit Wasser von 20—22° thut die besten Dienste. Überhaupt sollten sich Eltern vor den Wasserfanatikern und den Abhärtungseiferern hüten.

Wie förderlich für die Haut auch geregelte, alle Muskeln in Bewegung setzende Turnübungen sind, kann jeder an sich selbst erfahren; ja er kann es auf Turnplätzen mit den Händen greifen, wenn er die Haut eines Turners vor und nach der Stunde betastet. Auch die Kleidung hat auf das Befinden der Haut großen Einfluß; denn sie hat ja die Eigenwärme des Körpers zusammenzuhalten und ihn vor schädlichen Einwirkungen der Sonne, Kälte und der Niederschläge zu schützen. Füße und Unterleib müssen warm gehalten werden; Unterkleider, besonders wollene, sind ein guter Schutz gegen Erkältung.

Davor aber hat man die Kinder so viel als möglich zu hüten; denn sie ist die Quelle für die meisten Krankheiten. Man gewöhne daher die Kinder früh an Vorsicht. Starker Temperaturwechsel wirkt stets nachteilig. Kaltes Waschen des erhitzten Körpers ist eben so schädlich, wie kaltes Trinken. Feuchte oder gar durchnäßte Kleider sollten alsbald gewechselt, aber ja nicht auf dem Leibe getrocknet werden. Zugluft, kühle und nasse Räume sind zu vermeiden.

Auch das Haar erfordert seine Pflege. Es muß täglich morgens und abends gut durchgekämmt und gebürstet werden; man salbe es mit Talg oder Olivenöl, damit es nicht austrockne und

leicht erbleiche, wasche die Kopfhaut mit warmem Wasser, bisweilen mit Eigelb und Honigwasser, und bewahre sie vor zu großem Wechsel der Temperatur. Beim weiblichen Geschlecht ist das zu feste Binden, beim männlichen das zu häufige Abschneiden der Haare nachteilig.

Endlich dürfen auch die Nägel nicht vernachlässigt werden; man hat sie mittels einer Nagelbürste zu reinigen und öfters mit der Schere (doch nicht zu tief) abzuschneiden. Das Oberhäutchen, welches über die Nagelwurzel sich erstreckt, muß man öfters behutsam zurückschieben. Die Nägel abzubeißen ist eben so unpassend wie schädlich.

42. Wie hat man den Bewegungsapparat zu pflegen?

Die willkürlichen Bewegungen gehen durch die Muskeln vor sich, welche vom Willen mittels der motorischen Nerven in Thätigkeit gesetzt werden (S. 31). Die erste Bedingung für ihre Kraft und Angemessenheit ist daher die gute Beschaffenheit der Bewegungsorgane: des Gehirns, der Bewegungsnerven und Muskeln und des Knochengerüstes. Diese wird durch richtige Ernährung, durch Zufuhr und Zirkulation guten Blutes erreicht. Schwächliche oder schlechtgenährte Menschen können nicht dieselbe Willens- und Muskelstärke entwickeln, wie starke und wohlgenährte.

Ferner ist aber auch gehörige Abwechselung von Ruhe und Bewegung nötig, wodurch der Stoffwechsel (S. 35) in Gang gesetzt und erhalten wird. Fortgesetzte Thätigkeit ist eben so nachteilig wie stetes Nichtsthun.

Ein dritter Punkt ist die öftere Wiederholung (Gewöhnung) und allmähliche Steigerung der Bewegungen nach ihrer Dauer, Stärke und Schnelligkeit. Erst durch vielfache Übung und Erfahrung lernt das Kind nur die gerade nötigen Muskeln in Bewegung setzen und die oft komischen Mitbewegungen vermeiden. Das ist ja das Ziel aller Erziehung, die ursprünglich unwillkürlichen oder Reflexbewegungen zu willkürlichen und diese wiederum durch Übung zur Gewohnheit, d. h. zu unwillkürlichen zu machen.

Der Nutzen des Turnens, d. h. geregelter willkürlicher Bewegungen, auf den ganzen Organismus leuchtet ein; besonders tritt er bei Nerven- und Willensschwäche hervor, bei Unterleibsbeschwerden, Lungen- und Herzleiden, Hirn-

und Nervenaffektionen, Störungen im Blutlauf und Verkrümmungen. Natürlich müssen sie mit der gehörigen Vorsicht, mit Pausen allmählicher Steigerung und Abwechselung, bei guter Luft, mit allseitiger Berücksichtigung von Alter, Geschlecht, Konstitution und Gesundheitszustand vorgenommen werden!

Im frühesten Kindesalter überwiegt der vegetative Lebensprozeß den animalischen; Ruhe ist daher der naturgemäße Zustand des Säuglings. Deshalb müssen alle Störungen und heftigen Einwirkungen vermieden werden, so das Umherschleppen, Schaukeln und Wiegen, wenn er schreit, doch ist ruhiges Umherfahren des Kindes, besonders im Freien, sehr dienlich. Auch lasse man ihm gehörigen Spielraum zur Bewegung, zum Strampeln und Sichwerfen. Die Nachteile des von zärtlichen Müttern, Ammen und Mädchen beliebten zu frühen Aufsitzenlassens sind Verkrümmungen der Wirbelsäule und Störungen innerer Organe. Beim Herumtragen sollte man das Kind abwechselnd auf den rechten und linken Arm nehmen, damit es nicht schief werde. Anstatt verfrühter Steh- und Gehversuche möge man lieber warten, bis das Kind im 10.—11. Monat aus eigener Kraft aufzutreten und zu laufen beginnt. Gehkörbe, Laufwagen und Laufzäume wirken nachteilig auf die Brust. Man gestatte ihm von Geburt an, seine Glieder frei zu bewegen und durch eigne Anstrengung sitzen, stehen und gehen zu lernen; dadurch wird zugleich sein Wille geweckt und gestärkt. —

Im zweiten Kindesalter (bis zum siebenten Lebensjahre) gilt noch mehr die Regel, dem Kinde so wenig als möglich Hilfe zu leisten, damit es bei Zeiten Selbständigkeit, Sicherheit und Geschicklichkeit erlange. Doch veranlasse man es zum Nachahmen gewisser Bewegungen mit Händen und Füßen, zum Tasten und Greifen, zum Fassen und Tragen von Gegenständen, zum Werfen und Auffangen, zum Gerade- und Auswärtsgehen u. dgl. m. Doch muß damit immer abgewechselt werden, langes Sitzen und Gehen, einförmige und anstrengende Bewegungen sagen dem Kinde nicht zu. Beim Führen desselben wechsele man mit den Händen ab. Jetzt darf das Vorwiegen der vegetativen Funktionen nicht mehr geduldet werden, sondern man muß die niedere Seite des Menschen einschränken durch Bethätigung der Muskel-, Willens- und Geisteskräfte. Sobald ein Kind die nötige Herrschaft über seine Glieder erlangt hat, lerne es selbst essen und trinken, sich aus- und ankleiden, sich waschen, seine Sachen holen und fortbringen, mit einem Worte sich bedienen. Auch anderen Personen, Eltern, Geschwistern, Gästen, lerne es frühzeitig kleine Dienste leisten. Dadurch wird nicht nur die Gesundheit, Gewandtheit und Selbständigkeit des Kindes gefördert,

sondern es auch zur Bescheidenheit, Geselligkeit und Dienstfertigkeit erzogen.

Überhaupt müssen die kindlichen Bewegungen so geleitet werden, daß sie allmählich immer mehr Ruhe, Sicherheit, Anstand und Anmut gewinnen. Und zwar gehören hierher nicht nur die Bewegungen der Arme, der Beine und des Rumpfes, sondern auch des Kopfes, des Gesichts und der Sprachorgane. Beim Essen z. B. sollte man das häßliche Schnalzen, beim Putzen der Nase das laute Schnauben und Niesen bekämpfen, ferner darauf achten, daß beim Gehen der Körper, Arme und Füße eine gute Haltung haben, daß kein entstellendes Mienen- und Gestenspiel sich einbürgert, daß sich kein mangel- und fehlerhaftes Sprechen ausbildet ꝛc.

Das Knaben- und Mädchenalter bedarf der Bewegungen am nötigsten, weil es am meisten mit Kopf- und Sitzarbeit belastet ist. Mit Unrecht werden sie für Mädchen unterschätzt. Nach unserer Meinung sollten gerade sie, denen künftige Generationen ihren Ursprung verdanken, tüchtig im Turnen geübt werden. Daneben sollten sie täglich Bewegungen im Freien, Spaziergänge und Spiele, auch Schwimmen und Schlittschuhlaufen, wenn die Jahreszeit es mit sich bringt, vornehmen. Abgesehen davon, daß durch dieses alles der Körper gekräftigt wird, finden wir, daß dadurch auch seine Schönheit und Anmut zunimmt. Natürlich darf es nicht bis zum Übermaß getrieben werden. Ferner sollen häusliche Beschäftigungen dem heranwachsenden Mädchen Gelegenheit zur Bewegung geben, während der Jüngling größere Märsche unternimmt und den Leib durch Turnspiele, Rudern, Radfahren und Reiten stählt und kräftigt.

Das Tanzen ist zwar auch eine heilsame turnerische Übung, wenn es nicht zu lange dauert und durch Ruhepausen unterbrochen wird; doch schadet es vielen, weil es in heißer, staubiger und verdorbener Luft und in enger Kleidung vorgenommen wird und mit dem Genuß von Spirituosen mit Verlust von Schlaf und der Gefahr der Erkältung verbunden ist. Außerdem birgt es auch viele Versuchungen und sittliche Gefahren. Da es übrigens, was wir nicht verkennen, den Menschen anmutig und gewandt macht und zu den verbreitetsten geselligen Vergnügungen gehört, so sollte jedes Kind tanzen lernen; doch möglichst früh, etwa im achten bis neunten Jahre, damit es noch jenen Versuchungen der Sinnlichkeit und Eitelkeit nicht so ausgesetzt sei.

Das Turnen, welches, richtig betrieben, den ganzen Bewegungsapparat gleichmäßig ausbildet, kräftigt nicht nur die Gesundheit, sondern ermöglicht auch den freien Gebrauch der Leibeskräfte und ihre Beherrschung durch den Geist. Und da es nur unter bestimmter Zucht und Ordnung durchgeführt werden kann, so erzieht es die Jugend zugleich zu Gesetzmäßigkeit in Anwendung ihrer Kräfte, zu Gehorsam, Pünktlichkeit, Selbstbeherrschung und Gemeingeist, zur

Unterdrückung der Zaghaftigkeit, Willkür und Laune. Auch der Sinn für Schönheit und Anstand, für Ordnung und Ehrenhaftigkeit und die Freude an edleren Vergnügungen wird geweckt. Wir empfehlen daher das Turnen als ein Hauptmittel, die Jugend körperlich und sittlich zu erziehen und das Volk im ganzen für Krieg und Frieden zu kräftigen. Freilich sollte es, um seine hohen Zwecke ganz zu erreichen, in immer noch engeren Zusammenhang mit der Schule gesetzt werden. Nicht Turnfanatiker, welche das Turnen für Selbstzweck halten, sondern Pädagogen, womöglich Klassenlehrer, sollten den Unterricht erteilen; und dieser sollte mitten hinein in die anderen Schulstunden fallen, damit die Jugend sich dadurch zu neuer geistiger Anstrengung erfrische. Übrigens sind die Spiele und Freiübungen die Hauptsache, das Dressieren auf Kraft- und Kunstproben hingegen durchaus zu verwerfen*).

43. Welche Fürsorge verlangt der Schlaf?

Neben gutem, lebhaft zirkulierendem Blute ist der Schlaf am wichtigsten für das Wachstum und die Ernährung des Gehirns. Doch muß er auch gehörig lang, tief, ruhig und ununterbrochen sein. Das Schlafzimmer, womöglich gegen Morgen oder Mittag und fern von feuchten, dumpfen, übelriechenden Lokalitäten gelegen, muß geräumig, mäßig warm und stille und mit reiner, trockner Luft erfüllt sein, welche fortwährend, zumal wenn mehrere Personen darin schlafen, durch Lüftung ersetzt wird. In der Nähe offener Fenster aber, oder an kalter Wand, zugigen Fenstern und Thüren zu schlafen, bringt Nachteil; besonders hat man sich vor üblen Ausdünstungen, Kohlendunst und Blumenduft zu hüten.

Das Bett muß luftig und doch auch warm sein, weil im Schlafe der Stoffwechsel herabsinkt und unser Körper in der horizontalen Lage viel mehr entwärmt wird als in der aufrechten. Das Bett sei gehörig lang und breit, weder zu hart noch zu weich, weder zu kalt noch zu warm. Am besten dient als Unterlage die Matratze (von Roßhaar oder Seegras), als Deckung eine oder mehrere wollene oder wattierte Decken. Himmelbetten sind schädlich, ebenso das Zusammenschlafen mehrerer Personen.

---

*) Vgl. M. Kloss, „Katechismus der Turnkunst". 6. Aufl. Leipzig 1887.

Je jünger ein Mensch ist, desto mehr bedarf er des Schlafes. Während der Säugling, wenn er gesund ist, fast fortwährend schläft, weil sein Gehirn noch fast unthätig, sinkt die tägliche Schlafzeit im ersten Lebensjahre von 20 auf 16 Stunden, in den drei folgenden auf 15—12 Stunden.

Wie im Essen, muß auch schon beim Säugling nach und nach eine gewisse Ordnung im Schlafen eintreten, so daß das Kind eine Zeit lang wach und eine andere (besonders in der Nacht und nach dem Trinken) schlafend erhalten wird. Es schlafe in seinem eigenen Bettchen, bleibe gehörig zugedeckt und werde nicht durch überflüssige, beschwerliche Mittel (Einsingen, Halten einer Hand) zum Einschlafen gewöhnt; hat es sich aber in dieser Hinsicht etwas angewöhnt, so schreite man energisch dagegen ein.

Für kleine Kinder, die ihre Muskeln erst gebrauchen lernen, ist der Schlaf auch bei Tage unentbehrlich; am besten schlafen sie zu bestimmter Stunde (vor oder nach Tisch) und zwar im Bette. Natürlich sind kurz vorher starke Sinnesreize und Aufregungen (Spiele, Erzählungen) zu vermeiden. Dasselbe gilt von der Zeit vor dem Schlafengehen abends. Einschlafen muß das Kind ohne Einsingen, Erzählen u. dgl. Seine Händchen haben stets auf der Decke zu liegen, um geschlechtliche Unarten zu vermeiden.

Im Jugendalter muß der Schlaf wegen der größeren körperlichen und geistigen Anstrengung mindestens 10—12 Stunden dauern, soll nicht Blutarmut und Bleichsucht sich einstellen. Später im Alter der Geschlechtsreife darf der Schlaf auch nicht zu sehr verkürzt werden: 8—10 Stunden sind der Jungfrau wie dem Jüngling nötig. Auch muß man ihn nicht oft durch Vergnügungen oder Arbeit verkürzen. Natürlich hat man kurz vorm Schlafengehen jede Aufregung und Überladung des Magens zu vermeiden, auch heftige Gemütsbewegungen infolge von Strafen, Erzählungen, Belustigungen u. a.

Lebhafte Kinder sträuben sich oft dagegen, daß sie zur bestimmten Zeit das Bett aufsuchen, und werden dann vor lauter Müdigkeit reizbar und verdrießlich. Durch Konsequenz, Freundlichkeit und Klugheit kann man dagegen ankämpfen. Oft werden sie auch durch beängstigende Träume aufgeschreckt, welche von unregelmäßigem Herzschlag und Atmen, manchmal von Schweiß, veränderter Gesichtsfarbe, Jammern und Weinen, ja von Zuckungen begleitet sind. In solchen Fällen wecke man das Kind sanft, richte es empor und lasse es umherschauen und sich besinnen — es wird ruhig wieder einschlafen, sobald es sich überzeugt hat, daß es nur geträumt hatte.

44. Wie soll das Nervensystem gepflegt werden?

Das Nervensystem, d. h. das Gehirn mit seinen zu- und ableitenden Nerven (vgl. S. 35), ist der Mensch im engern Sinne; es ist der Träger seines Geistes, d. h. seines Denkens, Fühlens und Wollens. Daher hängt unser Wohl und Wehe im höchsten Grade von ihm ab.

Nun beruht seine Erregbarkeit hauptsächlich auf der chemischen Zusammensetzung des Nervengewebes, dem darin vorgehenden Stoffumsatze, auf der hinreichenden Zufuhr guten Blutes und der Aufspeicherung gehörigen Sauerstoffes durch den Schlaf.

Vor allem ist also ein zweckmäßiger Wechsel von Thätigkeit und Ruhe nötig, ferner die Vermeidung anhaltender und widernatürlicher Anstrengungen wie auch anhaltende Ruhe. Sodann thut ihm eiweiß- und fettreiche Nahrung not, flotter Blutlauf, durch Bewegung und Atmung beschleunigt; endlich reine (sonnige Wald-) Luft, Licht und Wärme.

Besonders wichtig sind noch folgende Regeln: Die geistige Erziehung, ob im Hause oder in der Schule, hat sich dem Körperzustand und der Ernährung des Gehirns genau anzupassen. Die geistige Anstrengung darf nur ganz allmählich nach Stärke und Dauer gesteigert werden. Passende Abwechselung von Arbeit und Ruhe und innerhalb der Geistesthätigkeit selbst ist nötig. Vor allem ist die Hirnthätigkeit durch richtige Sinneseindrücke (Anschauungsunterricht) anzuregen und durch Übung der Gemüts-, Willens- und Verstandesrichtung zu vervollkommnen. Ferner hüte man das Kind vor allen heftigen äußeren Einwirkungen auf den Kopf durch Fall, Stoß und Erschütterung; man vermeide alles Schlagen und Stoßen gegen denselben, alles Zerren an Haaren und Ohren durchaus. Auch sind aufregende oder betäubende Genuß- und Heilmittel entschieden schädlich.

Sodann hüte man sich bei der geistigen Beschäftigung der Kinder vor Verfrühung und Übertreibung. Manche Eltern machen ihr Kind nervös durch die große Masse sinnlicher Eindrücke

und das bunte, stets wechselnde Allerlei von Spielsachen. Aus Eitelkeit bringen sie es zu früh zum Nachsagen und Nachmachen von dem, was weit über seinen Horizont geht. Fragen, Erzählungen und Erklärungen aller Art sollen das Kind entwickeln helfen. Anstatt es sich im ersten Lebensalter möglichst sich selbst und der freiwilligen, fruchtbaren Arbeit des erwachten Bewußtseins zu überlassen, wollen sie ein Wunderkind aus ihm machen, ohne zu bedenken, daß frühreife Kinder oft später stumpfsinnig und geistesträg sind. Daher lasse man den systematischen Unterricht ja nicht vor dem siebenten Lebensjahr eintreten; denn erst dann ist Körper und Geist dafür reif. Natürlich sind Ausnahmen nicht ausgeschlossen; aber diese bestätigen gerade die Regel. Am besten ist es jedenfalls, wie einsichtige Elementarlehrer bezeugen, wenn das Kind ganz „dumm", d. h. unvorbereitet zur Schule kommt. Sein Geist ist frisch, arbeitsfreudig, für das Neue empfänglich und braucht nicht, wie so oft bei vorherigem Privat-Unterricht, in der Schule das meiste umzulernen.

In der Zeit vom dritten bis siebenten Lebensjahr, wo sich beim Kinde der Trieb nach Wissen und Thätigkeit regt, bietet der Kindergarten einen angemessenen Übergang vom Spiel zum Lernen, von der Wohnstube zum Schulzimmer. Nicht etwa nur um das (ungezogene) Kind der Mutter abzunehmen oder ihm Umgang mit Altersgenossen zu bieten, sind Kindergärten vorhanden, sondern um die Erziehung beizeiten zu beginnen, und nicht erst im siebenten Jahre, wo so viele Kinder bereits gründlich verzogen sind. Denn nicht wenige Eltern huldigen dem Wahne, entweder das Erziehen habe erst in der Schule zu beginnen, oder es sei eine ganz leichte Sache. Im Kindergarten soll das Kind spielend angeleitet werden, seine Glieder und Sinne zu gebrauchen; neben sprachlicher und manueller Geschicklichkeit soll seine Kräftigung der Muskulatur erzielt werden. Liebe zu Gott, zur Natur und zu den Menschen, Stählung des Willens, Klärung des Verstandes und Vertiefung des Gemüts werden angestrebt; die Hauptfehler des Kindes: Eigennutz, Neid und Zanksucht, Eitelkeit, Eigensinn und Herrschbegier sollen bekämpft werden. Freilich ist die Wahl einer guten Kindergärtnerin nicht leicht; daher sollten die Kindergärten unter Aufsicht der Schulbehörde und in organischer Verbindung mit der Volksschule stehen*)!

45. Welche Pflege verlangen die Sinne?

Die Sinne, die Pforten, durch welche die Außenwelt in den Geist hineinzieht und durch deren Vermittelung er jene

*) Vgl. Fr. Fröbel, „Kommt, laßt uns den Kindern leben!" Blankenburg 1844. — Seidel u. Goldammer, „Der Kindergarten". 2. Aufl. 1872.

beeinflußt, verlangen die sorgfältigste Pflege und Ausbildung. Zweckmäßiger Gebrauch und Übung bei richtiger Ernährung und peinliche Abhaltung schädlicher Einflüsse sind die Hauptregeln der Sinnes-Diätetik*). Voraussetzung aber für eine naturgemäße Thätigkeit der Sinne ist ihr normaler Zustand und gehörige Leitungsfähigkeit der Sinnesnerven, passende Reizungen derselben und gesunder Zustand des Gehirns. Auch hat man auf den engen Zusammenhang von Hirn und Magen, von Affekten und Geistesthätigkeit zu achten.

Insbesondere gelten noch folgende Regeln: 1) Man wähle der Empfänglichkeit der Sinnesorgane angemessene Beschaffenheiten und Grade der Eindrücke. 2) Man vermeide schroffe Gegensätze und Übergänge in denselben. 3) Man übe die Organe und gewöhne sie, auch ungewöhnliche Reize bisweilen zu ertragen. 4) Man sorge für genaue und vollständige Wahrnehmung durch Aufmerksamkeit. 5) Nach größeren Anstrengungen gönne man den Sinnen Ruhe zur Erholung. 6) Unregelmäßigkeiten oder Störungen in ihrer Funktion sind alsbald dem Arzte mitzuteilen.

Eine Hauptaufgabe des Erziehers ist, die Sinne vor Verletzung und Krankheit zu bewahren und ihre Thätigkeit so zu lenken, daß sie immer kräftiger, feiner und zum Dienste der Vernunft geeigneter werden. Sich selbst überlassen, entwickeln sie sich oft einseitig und fehlerhaft. Alle Sinne werden gleichmäßig gefördert durch richtige Diät, durch Aufenthalt in freier Luft und mäßiger Wärme und durch Reinlichkeit. Heftige und lang anhaltende Reize stumpfen ab, mäßige und periodisch wiederkehrende stärken die Sinne. Die höheren (Gesicht und Gehör) fehlen bisweilen von Geburt an und können gänzlich verloren gehen; die niederen (Gefühl, Getast, Geruch und Geschmack) dagegen nicht; die letzteren sind keiner Steigerung fähig und es ist eher ihre Abhärtung als ihre Verfeinerung wünschenswert.

---

*) Vgl. meine „Psychologie“ § 11. Leipzig, J. J. Weber 1883.

1. Das Gesicht, das edelste Organ, bedarf der höchsten Pflege*). Blindgeboren werden wenige Menschen, die meisten Blinden verdanken ihr Unglück dem Leichtsinn der Mutter und Amme, welche das neugeborene Kind nicht genug vor plötzlichem, grellem Licht und schlechter Luft geschützt oder die Augen nicht sorgfältig gereinigt haben. Besondere Beachtung fordert die häufige Augenentzündung der Neugeborenen. Leuchtende, glänzende Gegenstände dürfen von Säuglingen nicht zu oft und zu lange angesehen, noch ihnen zu kleine Spielsachen nahe ans Auge gehalten werden, damit sie nicht schielen lernen. Dasselbe gilt vom Kindesalter. Auch soll das Auge weder bei Tage noch im Schlafe von Lichtstrahlen unmittelbar getroffen werden. Durch Schläge auf den Kopf wie das bei Kindern beliebte Zuhalten der Augen von hinten kann Blindheit hervorgerufen werden. Handarbeiten, welche das Auge anstrengen und den Blutzudrang vermehren (Ausstechen, Ausnähen, Sticken) sind sehr nachteilig. Nicht früh genug kann das Kind dazu angeleitet werden, die Augen richtig zu schonen, also nicht im Zwielicht zu lesen, zu schreiben und zu zeichnen, nicht im hellen Sonnenlicht zu arbeiten, nicht in die Sonne zu sehen oder aus der Dunkelheit plötzlich in grelles Licht zu treten, nicht aus dem Eisenbahnzug zu gucken, nicht im Gehen und Fahren zu lesen, die Augen nicht mit schmutzigen Händen zu berühren 2c.

Am meisten Sorgfalt aber erfordert das Auge während der Schulzeit. Vor allem sehe der Erzieher streng darauf, daß sich das Kind beim Lesen, Schreiben und Zeichnen nicht zu weit vorneige; bei 20—25 cm kann jedes normale Auge sehr gut sehen. Ist das Kind, was nur ein Arzt feststellen darf, kurzsichtig, so gebe man ihm früh eine Brille. In der Dämmerung, bei flackerndem Lichte, im Bette dürfen Kinder wie Erwachsene gar nicht lesen und schreiben; auch nicht zu lange Zeit hinter einander. Zu kleine Schrift und zu feine Nadelarbeit sowie Lesen, Schreiben 2c. bei künstlichem Lichte sind besonders schädlich. Ebenso schwaches, unreines, zu grelles oder von falscher Stelle das Auge treffendes Licht. Natürlich müßte die Schule immer noch mehr auf gute Beleuchtung der Klassen, angemessene Bänke, Abwechselung der Lese- und Schreibstunden mit anderen sehen und nach Entlastung der Jugend von Schulstunden und häuslichen Arbeiten streben! Nachteiligen Einfluß auf das Auge üben auch niederschlagende Affekte (Gram, Kummer, anhaltendes Weinen) und die Nervenkraft erschöpfende Krankheiten und Leidenschaften (geschlechtliche Ausschweifung); nicht minder alle Störungen des Blutlaufes (durch enge Kleider, Spirituosen, große Hitze).

*) Vgl. F. v. Arlt, „Die Pflege der Augen im gesunden und kranken Zustande". Wien 1874.

Geübt wird das Auge zunächst dadurch, daß man ihm Gelegenheit giebt, Mannigfaltiges, Nahes und Fernes, Großes und Kleines von den verschiedensten Farben und Beleuchtungen zu sehen. Das Kind muß sehen lernen, d. h. betrachten und beobachten. Dies geschieht, indem der Erzieher bei jedem Gegenstande länger verweilt, ihn zerlegt und bespricht. Anschauungsunterricht sollte daher allem abstrakten Denken, allem äußerlichen Memorieren vorangehen; und diesen hätte nicht nur die Schule, sondern schon die Mutter zu betreiben, indem sie sich über die jedesmaligen Anschauungen mit dem Kind unterhält. Nicht Bilderbücher, sondern die wirkliche Welt würde den Stoff solcher Besprechungen abgeben, wie überhaupt die Litteratur der Bilderbücher noch immer sehr im Argen liegt. Das Kind würde Gestalt, Farbe und Teile der Dinge unterscheiden und, wo thunlich, zugleich die anderen Sinne dabei üben. Die Fernsichtigkeit muß durch Proben im Erkennen bekannter Gegenstände in der Ferne gehoben werden; natürlich ist dabei der Aufenthalt im Freien erforderlich.

Später schließt sich die Ausbildung des Gesichts besonders an den naturkundlichen Unterricht. Botanische und mineralogische Exkursionen, der Besuch des zoologischen Gartens und Museums, die Anlegung von Herbarien, Käfer- und Schmetterlingsammlungen, die Pflege von Pflanzen und Tieren — alles dies lehrt beobachten. Der Unterricht im Zeichnen und Malen, der Besuch von Kunstsammlungen, aber auch die Betrachtung der in Haus und Schule etwa vorhandenen Bilder entwickelt die ästhetische Seite des Gesichtssinnes. Auch sollte die Fertigkeit im Schnellsehen geübt werden. So wichtig es ist, das Kind zu sorgsamer Betrachtung der Objekte anzuhalten, so muß es doch auch lernen, gehend, hüpfend, laufend und fahrend zu sehen; es muß vorübereilende Gegenstände erkennen, zählen, beschreiben lernen. Endlich muß auch das Augenmaß entwickelt werden, d. h. die Fertigkeit, aus dem Gesichtswinkel auf Lage, Entfernung und Größe eines Dinges zu schließen; wobei auch das Augenmaß für das Schöne, Ebenmäßige nicht unberücksichtigt bleiben darf. —

2. Das Gehör ist Verletzungen weit weniger ausgesetzt als der Gesichtssinn. Zunächst ist, zumal bei Kindern, das Eindringen fremder Körper (Kirschkerne, Erbsen, Perlen u. a.) zu vermeiden, ebenso die Verstopfung durch angehäuftes Ohrenschmalz. Die Entfernung geschehe durch langsames Ausspritzen, ja nicht durch Pincetten, Ohrlöffel u. dgl. Zugluft erzeugt leicht Entzündung und Eiterung des Trommelfells. Kinder hat man ferner vor Überreizung durch zu starke oder zu feine Töne zu schützen; Ohrfeigen, wie alle Schläge gegen den Kopf, sind höchst nachteilig und daher durchaus zu verwerfen. — Zur Schärfung des Gehörs lasse man

das Kind Klänge und Stimmen verschiedener Art erraten, wozu Horchspiele ganz nützlich sind. Ferner erwecke man früh eine Tonanschauung, indem man dem Kind aufgiebt herauszufinden, welcher von zwei Tönen der höhere, längere ꝛc. sei. Man lasse es Melodien wiedererkennen und mitsingen. Besonders wichtig sind die Taktübungen, welche im Gehen, Sprechen und Singen vorgenommen werden. Beim Spiel, wie auf dem Turnplatz müssen die Kinder vom Takt beherrscht werden; und zwar sollte der einförmige Takt allmählich dem zusammengesetzten, mannigfaltigen weichen, die sinnliche Ordnung der geistigen, indem Melodie und Harmonie sich mit dem Takt vereinigen und Sprache wie Bewegung von einem freieren Rhythmus beherrscht wird. Zuerst giebt der Erwachsene den Takt an, dann hilft er nur noch ein, schließlich hält ihn das Kind selbständig. Voraussetzung dafür ist freilich, daß es sich in einem größeren Kreise befindet. Besonders förderlich ist das Singen im Chor beim Spiel (Reigen) und beim Turnen, das Sprechen im Chor beim Aufsagen und Lesen sowie das Deklamieren. Natürlich hat man sich dabei vor Übertreibungen zu hüten. —

3. Das Gefühl, die wichtigste Hilfe und Ergänzung des Gesichts, muß frühzeitig gebildet werden, indem man das Greifen des Kindes übt. Aufgaben, durch Tasten etwas zu erkennen, sind nützlich und ergötzlich zugleich. Die Haut, besonders an Hand und Fingerspitzen, ist vor Verletzungen zu bewahren; auch vor Druck, damit sie nicht widernatürlich dick oder dünn werde. Zu große Hitze und Kälte beeinträchtigt die Feinheit des Temperatursinnes. Vor allem aber hat der Erzieher der Verweichlichung vorzubeugen. Das Kind muß Unannehmlichkeiten aller Art, ja Schmerzen ertragen lernen; denn Empfindlichkeit ist ein Quell vieler Übel für den Menschen selbst und seine Umgebung. Phantasie und Egoismus können dieselbe ebenso steigern als bekämpfen. Die Phantasie läßt den Schmerz größer erscheinen als er ist, ja sie bildet ihn sich oft überhaupt nur ein; aber sie vermag ihn auch zu dämpfen, wenn man sich vorstellt, was wohl andere dazu sagen, wenn wir uns schwächlich oder aber standhaft zeigen. Der Egoismus vergrößert die unangenehmen Empfindungen über die Wahrheit hinaus, denn der Mensch wünscht sich beachtet zu sehen; aber Eitelkeit und Eigensinn lassen ihn auch oft den Schmerz verbeißen. Stufenweise Übung kräftigt das Gefühl und die Selbstbeherrschung. Man gewöhne daher früh das Kind an das Ertragen von kleinen Schmerzen; man bedauere es nicht zu viel, sondern lehre es darüber lachen; später strafe man Weichlichkeit durch Zurechtweisung und Verachtung. Je abgehärteter das Gefühl wird, desto leichter erträgt der Mensch den Kampf ums Dasein, die kleinen Nadelstiche des Schicksals, desto weniger erschrickt er vor eingebildeten Gefahren und desto besser besteht er wirkliche. —

4. Der Geruchssinn muß vor Unreinlichkeit und Erkrankung bewahrt werden; man dulde nicht, daß Kinder in der Nase bohren oder fremde Körper hineinstecken; auch beim Riechen an Blumen leite man sie zur Vorsicht an, da leicht Insekten mit eingesogen werden. Ferner lehre man sie die schädlichen Gase unterscheiden und übelriechende Ausdünstungen fliehen; man lasse sie die milden den betäubenden Düften vorziehen, aber gewöhne sie, die reine Luft höher zu schätzen als alle künstlichen Wohlgerüche. Anderseits lasse man übertriebenen Abscheu vor üblen Düften, die ja doch einmal nicht ganz zu vermeiden sind, nicht aufkommen. —

5. Der Geschmack muß gehütet werden, indem man die Zunge vor Verletzungen und sehr scharfen, reizenden, vor zu heißen und zu kalten Stoffen bewahrt. Auch hier ist Reinlichkeit äußerst notwendig. Bei diesem Sinn hat der Erzieher mehr auf Abhärtung als auf Verfeinerung zu sehen, damit nicht Leckerhaftigkeit, Gaumenlust, Leichtfertigkeit und andere Fehler sich einbürgern. Man lege daher möglichst wenig Wert auf die Reize des Geschmackes, entferne die Gelegenheit, den Gaumen zu kitzeln und erkläre es für unpassend, darauf Gewicht zu legen. Ganz falsch ist es, Kinder durch Leckereien zu belohnen oder zu Fleiß und gutem Betragen dadurch anzufeuern. Auch preise man eine gute Tafel nicht als einen Vorzug oder geringe Kost als einen Nachteil. Einfachheit der Lebensweise und Bevorzugung geistiger Genüsse vor den sinnlichen werden das Kind später vor vielen Gefahren und Versuchungen schützen.

46. Welchen Krankheiten ist die Jugend ausgesetzt?

Die Neigung, krank zu werden, ist in den verschiedenen Lebensaltern ungleich; auch hat jedes Alter seine besondere Disposition zu bestimmten Krankheiten, und dieselbe Krankheit nimmt in den verschiedenen Lebensaltern einen andern Verlauf.

Die größte Neigung zum Krankwerden zeigt der Mensch im ersten Lebensjahr, bez. in den ersten sechs Wochen. Diese Neigung mindert sich bis zum siebenten Jahre, und von da bis zur Geschlechtsreife ist das gesündeste Alter. Dies bietet der Erziehung bedeutende Vorteile; denn sie hat darin eine gewisse Bürgschaft, daß ihre mannigfachen an Körper und Geist zu stellenden Forderungen erfüllt werden können. In der Entwickelungszeit werden Krankheiten wieder häufiger, mindern sich aber wiederum bis zum vierzigsten Lebensjahr; von da an steigert sich die Krankheitsneigung mit dem Alter.

Den Erkrankungen entspricht die Sterblichkeit (der Morbilität die Mortalität); am größten ist sie im ersten Lebensjahre, und im ersten Monat, in welchem fast viermal so viel Kinder sterben als im zweiten. Überhaupt geht etwa ein Zehntel aller Gebornen wieder unter. Am geringsten ist die Sterblichkeit in den Schul- und Jünglingsjahren.

Das Säuglingsalter wird sehr leicht und oft von Krankheiten heimgesucht, welche meist aus Diätfehlern, Erkältung und Unreinlichkeit entspringen. Dahin gehört die Augenentzündung der Neugeborenen, Brechdurchfall, Katarrh, Schwämmchen und Wundsein; schlimmer sind Krämpfe und Abzehrung, welche ärztliche Behandlung verlangen.

Das frühe Kindesalter zeigt eine so hohe Sterblichkeit, weil die Eltern es oft mit den diesem Zeitraum eigenen Krankheiten zu leicht nehmen: Lungenentzündung, Magen- und Darmkatarrh und Blutarmut. Davor sollte man lieber die kleinen zu schützen suchen als ihre Erkrankung den Zähnen oder einer Hirnhautentzündung zuzuschreiben.

Im Kindesalter stellen sich außer den Entzündungen der Atmungs- und Verdauungsorgane besonders oft Diphtheritis, Keuchhusten, Scharlach und Masern ein, und Blutarmut mit Schiefwerden infolge von Muskelschwäche. Fast alle diese Krankheiten kann eine vorsichtige Mutter vermeiden oder wenigstens durch sorgfältige Pflege zu einem glücklichen Ausgang führen. Falsche Ernährung im ersten Kindesalter zieht oft Rhachitis (englische Krankheit) nach sich oder auch Skrofulose; beidemal bringt richtige Diät allein Hilfe.

Im Schulalter, wo, wie oben gesagt, das Kind am gesundesten ist, ruft die Schule direkt und indirekt manches Übel, besonders Blutarmut, Schiefwerden und Kurzsichtigkeit, hervor. Die Blutarmut ist am meisten zu fürchten; sie entspringt aus zu langem Still- und Geradesitzen, aus Mangel an genügender Körperbewegung, schlecht gelüfteten, überfüllten Schulzimmern, Mangel an Schlaf, freier Luft, nahrhafter Kost und Freiheit überhaupt. Auch Geschlechtserregungen wirken oft nachteilig mit.

Im Jünglings- und Jungfrauenalter wird die Gesundheit häufig durch zu schnelles Wachstum, zu große geistige Anstrengungen und geschlechtliche Unarten gestört.

Anmerkung. Bei der furchtbaren Bedeutung, welche sexuelle Verirrungen nicht nur für die physische Gesundheit, sondern auch für Verstand und Willen haben, sollte der Erzieher sie mit allem Fleiß zu verhüten suchen. Dies geschieht vor allem durch Vorbeugung einer übermäßigen Reizbarkeit des Nervensystems. Stärkung und Kräftigung der Gesundheit durch Turnen, Schwimmen,

Bewegungsspiele und Fußreisen, einfache Lebensweise, spannende Beschäftigung, Vermeidung von Müßiggang und zwecklosem Aufenthalt im Bette; auch ein einfaches, eher hartes als zu weiches Lager ist von Nutzen. Ferner schärfe man durch Lehre und Beispiel den Sinn für Anstand; behandle den Zögling möglichst lange als Kind; versage ihm alles, was Betrachtungen über geschlechtliche Verhältnisse hervorrufen kann, also die Lektüre von Liebesgeschichten, den Besuch von Gemälde- und Skulpturen-Galerien, Theatern, Seiltänzer-Aufführungen; vor allem verhindere man die Reizung der Geschlechtsorgane durch Berührung, unpassendes Liegen und Sitzen, Rutschen, Schaukeln, enge Kleider u. dgl. Natürlich hat man auch auf den Umgang des Kindes in dieser Hinsicht ein scharfes Auge zu haben.

Sind Anzeichen wirklicher geschlechtlicher Verirrungen vorhanden — Blaßwerden, Zerstreutheit, Schlaffheit, Hohläugigkeit, Menschenscheu — so rede man dem Zögling erst, aber freundlich zu, unterstütze ihn in der Vermeidung des Lasters durch strenge Überwachung, ernste Beschäftigung und Hebung seines sittlichen Gefühls. Und die oben angegebenen Verhütungsmittel bilden zugleich das Heilverfahren. Übrigens darf man den Verirrten nicht einschüchtern, damit er nicht allen Lebensmut und sein Vertrauen zu uns verliere. Scharfes Verbot, mit lebhaftem Abscheu gegen etwas so Häßliches ausgedrückt, wirkt besser als lange Belehrungen. Älteren Zöglingen gegenüber spreche man deutlich, aber ohne Übertreibung; religiöse und sittliche Gründe verbinde man mit Wachsamkeit und passender Diät*).

§ 7.

Geistige Erziehung.

47. Welche Gebiete umfaßt die geistige Erziehung?

Nach drei Richtungen hin hat sich die Entwickelung der menschlichen Individualität zu bewegen, wie oben (Frage 27) auseinandergesetzt wurde. Die Außenwelt ruft mittels der Sinne in unserem Geiste Vorstellungen hervor, welche zu Begriffen, Urteilen und Schlüssen, zu Ideen und Idealen werden; unter ihrer Leitung erhebt sich der Mensch zu Handlungen, zu denen ihn Empfindungen der Lust und Unlust treiben; und als Zustände seines geistigen Seins,

---

*) Vgl. hier mein Buch: „Diätetik des Geistes" Kap. 6. Berlin, 2. Aufl. 1886.

als Niederschlag gleichsam seines ganzen Lebens hat er Gefühle, welche wiederum im höchsten Grade maßgebend sind für sein ganzes Denken und Handeln. Denn der Mensch ist natürlich eine lebendige Einheit; die sogenannten Seelenvermögen sind daher nicht Teile, sondern Äußerungen der einen Individualität.

Da nun Jahre vergehen, ehe das Kind zum eigentlichen Lernen kommt, sein Gefühlsleben aber vom ersten Augenblick seines Daseins entwickelt werden muß, so werden wir damit beginnen.

48. Welches sind die Grundgesetze des geistigen Lebens?

So wichtig die uns angebornen Anlagen (S. 41) auch sein mögen, sie würden doch nicht zur Entwickelung kommen, wenn sie nicht durch Reize der Außenwelt dazu gebracht würden. Und zwar verhält sich der Mensch zuerst vorwiegend aufnehmend (rezeptiv). Erst nachdem er durch die Sinnesthätigkeit zu Wahrnehmungen, Anschauungen und Vorstellungen, zu Empfindungen und Gefühlen geweckt worden ist, welche vermöge gewisser psychologischer Grundgesetze bleiben, vermag der Geist jene Seelengebilde wiederzuerwecken, ja, indem er sie mannigfach zergliedert und verbindet, neue Gebilde daraus hervorzurufen. Diese reproduktive und produktive Thätigkeit zeigt erst die Selbständigkeit des Menschengeistes.

Freilich durchaus schöpferisch verhält er sich bei der Produktion so wenig wie durchaus passiv bei der Rezeption. Er vermag nichts den Elementen nach Neues hervorzubringen, sondern nur gegebene Materialien irgendwie neu zu verbinden. Und so ist Rezeption die Voraussetzung für Reproduktion und Produktion. Die beiden ersten wieder für die dritte, deren Umfang die ganze Welt geistiger Leistungen umfaßt, sowohl die logischen Begriffe, Urteile und Schlüsse, wie die Kombinationen des Witzes, der Hypothese und Systembildung, wie die Schöpfungen idealer und künstlerischer Phantasie und technischer Konzeption, der idealen Entwürfe sozialer und staatlicher Verhältnisse &c. — Natürlich folgen diese drei Stufen nicht einfach so auf einander, daß der Mensch im ersten Lebensalter etwa nur rezeptiv, dann reproduktiv und endlich nur produktiv sich verhielte, sondern alle drei gehen im späteren Leben fortwährend durch einander. Während wir die erworbenen

Geistesgebilde mannigfach verbinden, vermehren wir sie auch durch neue Empfindungen und Wahrnehmungen.

Ein anderes sehr wichtiges Grundgesetz ist, daß sich die Gebilde der Seele nach Inhalt, Form und Stärke unterscheiden. Den Inhalt geben die Objekte, welche sich der auffassenden Seele darbieten; ihre Form wird durch das subjektive Verhalten der Seele selbst bestimmt; ihre Stärke hängt sowohl von den Eigenschaften der Seele als auch von den äußeren Einwirkungen ab.

Der Form nach haben wir originale und abgeleitete Seelengebilde. Jene, welche durch unmittelbare Rezeption entstehen, sind Empfindung und Wahrnehmung. Entsprechen sich Sinnenreiz und Vermögen der Seele, so entspringt die ruhige Wahrnehmung, welche, zum bleibenden Besitz der Seele geworden, Vorstellung heißt. Aus den gewonnenen Vorstellungen entwickeln sich dann alle intellektuellen Gebilde, welche es mit dem Denken und Erkennen zu thun haben. — Sind die Sinnenreize zu stark oder zu schwach, so entsteht in uns Unlust, welche sich zum Schmerz steigern kann. Diese Empfindungen thun uns nur unsern subjektiven Zustand kund, während die Vorstellungen auch den objektiven der Außenwelt; obgleich auch diese von leisen Empfindungen begleitet sind.

Betrachten wir nun die abgeleiteten Seelengebilde. Haften die Empfindungen länger, so werden sie zu Stimmungen, welche entweder als solche reproduziert werden (Gemütsstimmungen) oder zu Strebungen (Begehren oder Abneigung) werden können. So beruht also auf den Empfindungen sowohl das Gemüt als auch das ästhetische Gefühl und praktische Handeln.

Wie sehr sich alle diese Seelengebilde verflechten, zeigt sowohl das Weben der Gefühle, welche nicht nur aus affektiven Zuständen, sondern auch aus Vorstellungen, Erkenntnissen, Zweifeln u. dgl. entspringen, als auch der leichte Übergang aus Gefühlen und Einsichten in Strebungen. Auch die Stimmungen können Gefühle hervorrufen, aber auch zur Grundlage von Phantasien, von Zu- und Abneigungen des Geschmackes werden. Endlich wird das moralische Thun, welches doch ein Streben zur Voraussetzung hat, von moralischen Gefühlen begleitet; es kann nicht ohne fortwährendes Wägen und Schätzen des Guten sein, bringt also eine ethische Erkenntnis mit sich.

§ 8.

Gemütsbildung.

49. Was haben wir unter Gemüt zu verstehen?

Gemüt (von Mut) ist der Inbegriff aller in einer Seele befindlichen Stimmungen*); nicht der Gefühle, denn diese richten sich, obgleich subjektiver Natur, immer auf Gegenstände; die Stimmungen dagegen sind ganz subjektiv. Zwar entspringen sie, wie die Willensstrebungen, den Empfindungen, aber sie gehen nicht, wie diese, nach außen. Das Gemüt findet sein Ziel in sich selbst, in seinem eignen Leben und Weben. Empfindungen sind noch kein Gemüt, sie begründen es aber, sofern sie sich als Eigenschaften der Seele festsetzen und ihr ein bleibendes Gepräge aufdrücken.

Vom Gefühl unterscheidet es sich ferner so, daß es den Inhalt von jenem zum persönlichen Eigentum erhoben hat; das Gemüt ist gleichsam das Gefühl nach dem Gefühl, der Niederschlag der bestimmten Gefühle, die Totalität des Gefühlslebens, der Selbstgenuß der individuellen Persönlichkeit. Der Mensch trägt zahllose Anschauungen, Erfahrungen, Vorstellungen u. dgl. in sich; erst wenn sie zur Gefühlssache geworden, d. h. innerlich mit dem Herzen angeeignet sind, werden sie ins Gemüt aufgenommen.

Dem Willen steht es näher als dem Verstande. Dieser hat Wahrnehmungen zur Quelle seiner Vorstellungen, Wille und Gemüt hingegen als gemeinsame Wurzel die Empfindungen. Anderseits unterscheiden sie sich dadurch, daß der Wille nicht in sich selbst Befriedigung findet, sondern erst im Handeln, im Begehren und Verabscheuen, das Gemüt dagegen versenkt sich in sich selbst. Wiederum steht es mit Verstand und Wille in steter lebendiger Wechselwirkung. Denn einerseits setzen alle unsere Vorstellungen und Gedanken, alle Entschließungen und Thaten etwas in unserem Gemüte ab, anderseits wird

*) Vgl. meine Abhandlung: „Über Gemütsbildung“. Hamburg 1888.

nicht nur unser Handeln, sondern auch unser ganzes Denken durch das Gemüt bestimmt.

Übrigens hat das Wort Gemüt, ähnlich wie Charakter, den prägnanten Sinn: gutes Gemüt. Denn so wie man einen Menschen von schlechtem Charakter als charakterlos bezeichnet, so spricht man einem von schlechtem Gemüt das Gemüt überhaupt ab, obgleich ein Mensch ohne Gemüt doch undenkbar ist. — Wiewohl wir Deutsche uns nicht mit Unrecht rühmen, viel Gemüt zu haben, besitzt unsere Sprache merkwürdigerweise kein Eigenschaftswort für das, was zum Gemüt gehört. Denn gemütlich bedeutet nicht, wie man erwarten sollte, einen Menschen, der Gemüt hat, sondern der kein Spielverderber, daher harmlos und umgänglich ist. Die Thatsache, daß man von einem guten, bösen, reinen, stillen, dankbaren, liebevollen, rohen, edlen, großen Gemüt spricht, deutet darauf hin, daß Gemüt besonders die sittlichen Gefühle umfaßt. Liebe und Haß, Mitleid und Mitfreude, Neid, Rache, Schadenfreude, Hochmut, Demut, Dankbarkeit, Bescheidenheit 2c. sind Äußerungen des Gemüts, welche in der Ausübung zu Tugenden oder Lastern werden.

50. Welche Formen des Gemütslebens lassen sich unterscheiden?

So verschieden auch der Grundcharakter des Gemüts sein mag, es giebt nur drei Formen, in denen es bei dem einzelnen erscheint: man kann sie als Gemütszustände, -Bewegungen und -Erhebungen bezeichnen.

Die Gemütszustände sind die Stimmungen, welche fort und fort wechseln, wie die Verhältnisse der Luft, in welcher es auch keinen Augenblick völlige Ruhe giebt. Doch soll es beim Menschen zu einer gewissen Stetigkeit des Empfindens und Fühlens kommen; denn der von jedem Moment unberechenbar Bewegte, der Launische, ist anderen und sich selbst zur Last. Da nun ähnliche Stimmungen ähnliche anziehen und sich dadurch hervorrufen, so bildet sich allmählich bei den meisten Menschen ein gewisser Grundzug heraus: bei diesem wiegt die Lust, bei jenem die Unlust vor; der eine hat ein heitres, der andere ein trübes Gemüt. Beide sind der Gefahr, einseitig zu werden, ausgesetzt: der heitere Mensch kann in Leichtsinn, der ernste in Schwermut verfallen. Auch hier ist, wie so

oft, die Mittelstraße die beste; sie vermeidet beide Extreme. Es ist die **Gemütsruhe**. Ohne leichtfertig zu sein, ist der Mensch, der sich zu dieser Höhe emporgearbeitet hat, stets freudig gestimmt, er ist ernst, ohne melancholisch zu sein*). In diesem Sinne hat der berühmte **Chalmers** recht: „Der Himmel ist kein Ort, sondern Gemütsruhe!" Allerdings fällt uns diese nicht ohne sittliche Arbeit in den Schoß! Wohl sind Temperament und Konstitution von hohem Wert als günstige Vorbedingungen, aber das meiste hat doch die Erziehung zu thun, welche den Menschen zu geordneter Thätigkeit, zur Selbstbeherrschung und zu einer vernünftigen Beurteilung von Menschen und Dingen bringt.

Die **Gemütsbewegungen** oder Affekte sind die gewaltsamen und plötzlichen Erschütterungen der Seele, welche bei besonders starken, unvorhergesehenen Eindrücken entstehen und nicht nur das Seelenleben, sondern auch das leibliche Befinden stören. Blutumlauf, Atmung, Muskulatur und Absonderung der Drüsen werden dadurch entweder gefördert oder gehemmt. Im Affekt gerät der Mensch „außer sich". Es giebt aktive und passive, rüstige und lähmende; jene sind dem Rausche, diese der Ohnmacht vergleichbar. Sie gründen sich entweder auf ästhetisches Wohl- oder Mißfallen: Bewunderung, Schwärmerei, Entzücken, oder ihr Gegenteil; oder auf Erwartung: Ungeduld, Hoffnung, Verzweiflung, Furcht; oder auf intellektuelle Eindrücke: Verlegenheit, Verblüffung, Staunen; oder auf moralisch-religiöse Urteile: Entrüstung, Scham, Reue, Rührung, Entzückung; oder endlich auf das Selbstgefühl: Mut, Übermut, Kleinmut, Hochmut, Neid, Schadenfreude, Groll, Haß. — Die Art, wie die Affekte sich äußern, richtet sich natürlich nach Konstitution und Temperament, nach Erziehung und Bildung.

Gemütserhebungen sind begeisterte Momente, wo die Seele von der Macht der Ideen ergriffen ist, d. h. der Gedanken des Guten, Wahren und Schönen, der Freiheit,

---

*) Vgl. **meine** „Diätetik des Geistes". 2. Aufl. S. 381 f. Berlin 1886.

des Staates, des Vaterlandes und der Gottheit. Diese Ideen erheben den Menschen über sich selbst, setzen ihm ein herrliches Ziel seines Strebens und erfüllen sein Herz mit Seligkeit. Er wird zugleich lebhaft bewegt und in himmlische Ruhe versetzt.

51. Welche Bedeutung hat demnach das Gemüt?

Vor allem beruht auf dem Gemüt unser Wohl und Wehe; denn mag es für sich wirken oder mit Gebilden anderer Art, an ihm liegt es, ob wir uns glücklich oder unglücklich fühlen. Mögen die Stimmungen einen vernünftigen Grund haben oder nicht, sie bestimmen jedenfalls unser Befinden durchaus. Insofern haben Worte wie: „Dein Schicksal ruht in deiner eignen Brust!“ oder: „In deiner Brust sind deines Schicksals Sterne“ volle Wahrheit.

Aber auch unser ganzes Denken, Fühlen und Handeln wird durchs Gemüt bestimmt. Wer sich in der rechten, heiter-ernsten, harmonischen Gemütsverfassung befindet, kann klarer denken, tiefer empfinden, fröhlicher schaffen und sicherer handeln. Nicht, wenn das Gemüt von Affekten aufgewühlt wird, schafft der Denker oder Künstler, sondern nur, wenn es dem ruhigen See vergleichbar ist.

Aber auch fremdes Wohl und Wehe wird nur von dem mit- und nachempfunden, der selbst Freude und Leid erfahren hat. Allein ein Mensch von Gemüt hat Herz für seine Mitmenschen, empfindet Sympathie mit dem Nächsten. Mag dies auch zunächst, weil angeboren, nichts Verdienstliches sein: allgemach erwächst daraus die duftige Blume des Mitleids und der Mitfreude, der Freundschaft und Liebe. Ferner gründet sich Anhänglichkeit an Familie und Heimat, an Volk und Vaterland hauptsächlich aufs Gemüt.

Und wie könnte die Moral auf den Menschen überhaupt einen Eindruck machen, daß er ihr folge, wenn nicht ihre Erhabenheit sein Gemüt mit heiligen Schauern erfüllte? Selbst schon die mächtigsten, aber einfachsten Motive zur Erfüllung des Sittengesetzes: Furcht vor Strafe und Lust

glücklich zu sein, werden erst wirksam, wenn sie im Gemüt Wurzel schlagen.

Auch alles künstlerische Thun und ästhetische Genießen hat Gemütsbildung zur Voraussetzung; denn das Schöne in der Natur und den Kunstwerken wird nur erfaßt, wenn zu den sinnlichen Wahrnehmungen der Dinge unsere Gemütsstimmungen hinzutreten. Wir verleihen jenen unsere Seele, indem wir sie personifizieren und unsere Empfindungen zu affektiven Vorstellungen objektivieren. Dasselbe findet sich in noch höherem Grade beim schaffenden Künstler: er legt seine Stimmung, seinen Geist in Töne, Farben, Holz und Stein, um uns dann ein stimmungsvolles Kunstwerk vorzuführen. Wer nicht selbst empfindet, kann auch nicht Empfindungen darstellen; wie wollte z. B. ein epischer oder dramatischer Dichter ohne tiefste Beteiligung des Gemüts seine Personen zeichnen? Ja, nicht einmal der Deklamator und der Schauspieler ist ohne das denkbar*). „Wenn ihr's nicht fühlt — sagt Goethe — ihr werdet's nicht erjagen; wenn es nicht aus der Seele dringt und mit urkräftigem Behagen die Herzen aller Hörer zwingt!"

Freilich, nicht einseitig soll das Gemüt ausgebildet werden; denn es vermag weder den Verstand und Willen zu ersetzen, noch auch sich selbst überlassen Gutes zu schaffen. Bloße Gemütsmenschen sind weder klar noch energisch; sie wissen weder Schwierigkeiten noch Versuchungen zu überwinden. Empfänglich für jeden Eindruck, leicht gerührt durch erbauliche Predigten und schnell für alles Schöne und Gute begeistert, schwelgen sie eine Zeit lang in ihren Stimmungen, machen schöne Worte und fassen löbliche Vorsätze, leisten aber gewöhnlich gar nichts. Auf Gemütsmenschen ist daher im ganzen wenig Verlaß. So abstoßend ein gemütloser Mensch ist, so nötig ist es der Gemütsbildung die Verstandes- und Charakterbildung hinzuzufügen.

Ohne diese nötigen Ergänzungen macht das Gemüt den Menschen eher unglücklich als glücklich. Denn Leichtsinn, Launenhaftigkeit, Trübsinn, Grillenhaftigkeit, Sentimentalität, Eigensinn, Weltschmerz und andere Stimmungen können nur durch Einsicht und Erziehung besiegt werden. Und da das Gemüt die Dinge mehr nur passiv

*) Vgl. K. du Prel, „Psychologie der Lyrik". Leipzig 1880.

aufnimmt und sie im Halbdunkel seiner Stimmungen spiegelt, so gelangt es nur zu einer schiefen Beurteilung und schwächlichen Behandlung der Verhältnisse. Ist der „Gemütsmensch" von heitrem Temperament, so neigt er dazu, Menschen und Dinge gehen zu lassen, wie sie wollen, und verabsäumt dabei oft die wichtigsten Pflichten; ist er melancholischer Natur, so quält er sich und seine Umgebung durch Grillen; wird er schwer erregt, so gerät er leicht in Müßiggang, wird er leicht erregt, so ist er allerlei Illusionen und Fehlgriffen ausgesetzt. Wie zahlreiche Beispiele bietet uns für den einen oder andern Fall Leben und Geschichte!

52. Welches Ziel hat die Gemütsbildung?

Ist Gemüt, wie oben (S. 96) gezeigt wurde, das Zumutesein der Seele, ihre Grundstimmung, die durch wiederholte Gefühlserregungen erworbene Bestimmtheit des Seelenlebens, so kommt alles darauf an, eine gleichmäßige harmonische Grundstimmung zu erzeugen. Heitrer Ernst, eine Mischung von Frohsinn und Gleichmut, welche gleich weit entfernt ist von ausgelassener Lustigkeit wie trüber Verbitterung, erscheint uns als das höchste Ziel der Gemütsbildung. Gegenüber den tausenderlei auf uns eindringenden Reizen der Außenwelt und den daraus entspringenden Stimmungen erhebt sich dadurch die Seele zur Freiheit. Der Zögling kann nicht vor Schmerz, Unmut, Kummer, Not und Sorge behütet werden, aber er werde von uns so erzogen, daß er dies alles mit männlichem Mute, mit Standhaftigkeit, ja mit einer gewissen Freudigkeit ertrage. Nicht mit asketischer Empfindungslosigkeit oder stoischem Gleichmut gehe er durch dieses Leben, sondern mit heroischer Seelengröße, welche über den Verhältnissen steht; wie Paulus die Korinther ermahnt (2. Kor. 6, 4 f.), sich als Diener Gottes zu beweisen „in großer Geduld, in Trübsal, in Ängsten, in Arbeit durch Ehre und Schande als die Sterbenden, und siehe! wir leben, als die Gezüchtigten und doch nicht ertötet, als die Traurigen, aber allezeit fröhlich, als die nichts haben, und doch alles haben!"

Aber nicht nur passiv soll das Gemüt sich der Welt gegenüber verhalten, sondern auch thätig. Da gilt es vor

allem die Sympathie mit den Mitmenschen zu pflegen, damit sich der Zögling mitfreue mit den Fröhlichen, mit den Traurigen mitleide. Sein Herz muß schlagen für die Leiden, Sorgen und Nöte, für die Aufgaben der Menschen; er muß sich fühlen als lebendiges Glied der mancherlei Körperschaften, in die er durch Geburt und Stand, Beruf und Neigung geführt wird. Denn so allein wird er zu einem nützlichen und zugleich glücklichen Mitgliede der Gesellschaft.

Und endlich hat die Gemütsbildung den Zögling mit Begeisterung zu erfüllen für die herrlichen Ideen, welche unser Leben erst lebenswert machen, für das Gute, Wahre und Schöne, für Freiheit und Vaterland, für Licht und Recht. Sie hat in sein Herz zu pflanzen Liebe zum Guten, Sinn für das Schöne, Eifer für die Wahrheit, Ehrfurcht vor Gott. —

Es leuchtet ein, daß dieses hohe Ziel wieder nicht ohne Ausbildung des Verstandes und Willens erreichbar ist.

53. Wann hat die Gemütsbildung zu beginnen?

Die Gemütsart, dieser wichtigste, aber am wenigsten greifbare Teil des menschlichen Wesens, entwickelt sich vom ersten Augenblick seines Daseins. Die Gemütsbildung beginnt daher schon vor der Geburt, vom Moment der Empfängnis; wenn das Kind das Licht der Welt erblickt, ist sein Gemüt schon fast unveränderlich bestimmt. Wenigstens wird seine überwiegende Neigung zum Ernst oder zum Frohsinn, zu schnellem oder langsamem Empfinden bereits vorhanden sein. Von der Mutter hängt es daher hauptsächlich ab, von ihrer Führung, wenn sie guter Hoffnung ist, wie geartet ihr Kindchen einmal werden wird. Ist sie leidenschaftlich, leicht erregbar, launisch oder leichtsinnig, so kann sie sich nicht wundern, wenn das Kind hernach ebensolche Gemütsart zeigt. Härte, Roheit, Grausamkeit, zänkisches und liebloses Wesen, Haß, Neid, Schadenfreude und Bosheit der Mutter werden natürlich auch im Kinde sich später zeigen.

Seinem flüssigen Charakter gemäß entwickelt sich das Gemüt viel unkontrollierbarer als Verstand und Wille. Es ist Einflüssen unterworfen, deren Wirkung uns oft gar nicht, oder erst viel später zur Kenntnis kommt; es ist viel weniger ein Produkt der pädagogischen Kunst als der Natur und des Schicksals und gewinnt oft ohne oder gar gegen unsere Absicht seine Gestalt. Denn wie unvermerkt entstehen die Empfindungen des Kindes, aus denen sich dann, meist ohne daß der Erzieher es bemerkt, Vorstellungen und Neigungen herausbilden! Vom ersten Augenblick seiner Existenz dringen zahllose Reize auf seine Sinne ein, zu denen sich die Reize des Gemeingefühls gesellen; alle wirken zusammen, um dem Kinde ein allgemeines Selbstgefühl zu verleihen, welches immer bestimmter, immer ausgeprägter wird. Schon im zweiten Monat beginnt es zu lächeln, im dritten zu weinen.

Eine weitere Schwierigkeit der Gemütsbildung besteht darin, daß auf die Entstehung und Entwickelung der Gefühle die miterziehenden Personen einen weit größern Einfluß haben, als auf die Vorstellungen. Und doch sind in den Gefühlen wenigstens die Keime der Handlungen zu suchen!

Ferner ist der Umstand sehr wichtig, daß Gefühle durch Übung nicht so gesteigert werden können, wie die Vorstellungskräfte und Bestrebungen. Nur die sanfteren Gefühle sind einer gesteigerten Thätigkeit fähig, die lebhafteren werden durch Wiederholung leicht abgestumpft, es entsteht ein körperliches Leiden daraus. Dauert hingegen die Unterbrechung zu lange, fehlt es dem Gefühl an Nahrung, so stirbt es ganz ab.

Anderseits hat man ein Hilfsmittel darin, daß man solche Gefühle, denen man direkt nicht Nahrung zuführen kann, durch verwandte erhalten, resp., wenn nötig, durch entgegengesetzte unterdrücken kann. Natürlich wäre es ebenso falsch, dem Kinde gewisse Gefühle aufzunötigen als es an der Kundgebung seiner Gefühle zu verhindern; nur darauf

kommt es an, daß es lerne, seine Gefühle der Vernunft unterzuordnen.

Endlich hat man darauf zu achten, daß die Gefühle desto lebhafter und dauerhafter sind, je lebhafter die Reize sind, die sie hervorrufen. Will man also im Kinde z. B. das Gefühl der Dankbarkeit hervorrufen, so erweise man ihm etwas wirklich recht Dankenswertes, d. h. eine Handlung, die es wirklich zu lebhaftem Danke stimmt, und ohne lieblose Beimischung! Und damit ein Gefühl dauerhaft werde, darf es nicht zerstreut werden durch häufigen Wechsel oder durch Unterbrechung von Vorstellungen. Verderbliche Gefühle dagegen, wie Zorn, Neid, Niedergeschlagenheit, werden durch Ablenkung, Unterbrechung und Zerstreuung gedämpft.

54. **Wie sind die sinnlichen Gefühle zu erziehen?**

Die wichtigste Grundlage für die Gemütsbildung überhaupt ist die leibliche Gesundheit. Hat schon bei Erwachsenen der Gesundheitszustand auf ihre Stimmung großen Einfluß, wie viel mehr bei Kindern, die noch keine klare Gedankenwelt, keine geregelte Berufsthätigkeit, keine sicheren sittlichen und religiösen Überzeugungen haben! Das kindliche Gemüt ist dem Augenblick unterworfen, das Gegenwärtige und Nahe beschäftigt es fast allein. Daher hat der Erzieher vor allem danach zu sehen, daß der Zögling gesund und kräftig werde; denn Gesundheit erzeugt Frohsinn, hebt die Wirkung schmerzhafter Eindrücke auf und verhindert übertriebene Reizbarkeit*). Kranke Kinder sind meist unartig und, falls sie von längerem Siechtum heimgesucht wurden, mit allerlei üblen Neigungen behaftet.

Ein ebenso wichtiges Mittel ist die Beschäftigung. Da alle unsere leiblichen und geistigen Kräfte nach Bethätigung streben und wir nur dann das Gefühl des Wohlseins empfinden, so bringt Müßiggang gewöhnlich üble Laune hervor. Freilich ist es nicht leicht, die Kinder, besonders wenn sie geistig regsam

*) Vgl. J. Kant, „Von der Macht des Gemüts". Reclamsche Univ.-Bibl. 1130.

sind, angemessen zu beschäftigen. Aber man wechsele in geistiger Beschäftigung und körperlicher ab. Spiel, Bewegung, Arbeit, Anstrengung, Handfertigkeit, Unterricht, Spaziergang — alles dies werde abwechselnd und in gehörigem Maße vorgenommen. Und zwar möglichst von den Kindern allein, selbständig und auf eigne Initiative. Bei kranken, oder solchen Kindern, die keine Geschwister haben, sind allerdings die Eltern verpflichtet, mitzuspielen oder wenigstens Spiele anzugeben, falls sie nicht Ärger und Angst um das unbeschäftigte kleine Wesen haben wollen. Diese systematische Anleitung zur Beschäftigung ist der Hauptzweck des Kindergartens.

Abgesehen von dem unmittelbaren Nutzen, den die Beschäftigung hat, erzieht sie das Kind auch zu einer praktischen Lebensrichtung, wodurch ihm später die Wahl des Berufes erleichtert wird. Und welche sittliche Bedeutung hat es nicht für den Menschen, früh gedanken- und ordnungsloses Thun zu verschmähen und seine kleinen Aufgaben mit Interesse zu erfüllen und mit dem schönen Selbstgefühl, daß sie mit Erfolg gekrönt sind!

Daß die sinnlichen Gefühle, welche wohlgeeignet sind das Leben zu verschönen, nicht in Begierden umschlagen und den sittlichen Maßstab verrücken, verhindert allein die Mäßigung. Alle sinnlichen Annehmlichkeiten müssen eingeschränkt werden, sollen sich nicht gefährliche Neigungen daraus entwickeln. „Freudigkeit", sagt Goethe richtig, „ist die Mutter aller Tugenden"; aber die Lust kann geistig oder sinnlich sein. Es schädigt die Kinder entschieden, wenn sie von Erwachsenen fast nur durch sinnliche Dinge, wie Leckereien, bunte Bilder, helle Klänge, neue Spiele, zur Freude erregt werden. Sind sie sich dann selbst überlassen, ohne daß neue Reize eintreten, so empfinden sie Langeweile und Verdrießlichkeit. Man beschränke daher die Schaulust, Neugier und Unterhaltungssucht, um nicht die augenblickliche Lust durch spätere Abspannung und Unlust zu erkaufen! Dies gilt besonders von den Spielsachen. Nichts ist nachteiliger, als dem Kinde fortwährend andere, schönere und künstlichere

zu schenken. Die kindliche Phantasie ist ja so rege, daß sie mit dem Einfachsten am liebsten spielt. Wird ferner mit den Spielsachen Luxus getrieben, so spielt das Kind bald überhaupt nicht mehr; denn jede Sache verliert, nachdem die erste Neugier befriedigt ist, bei ihm allen Wert.

Wie überhaupt, so sollte auch beim Kinde die Grundstimmung eine Heiterkeit sein, ein Frohsinn, welcher, neben der Bescheidenheit, das Kind am meisten ziert. Höhere Grade von Fröhlichkeit müssen die Würze des Lebens sein. Um jene bescheidene Zufriedenheit zu erzeugen dient am besten die maßvolle Befriedigung der sinnlichen Bedürfnisse, welche gleichweit von Mangel wie von Übersättigung entfernt ist. Der Druck der Armut verdüstert leicht das Gemüt, während Überfluß leicht Sorglosigkeit, anspruchsvolles Wesen, Selbstsucht und Blasiertheit erzeugt. Das Glück der Kindheit beruht zum großen Teil darauf, daß ihr viele Bedürfnisse und Genüsse der Erwachsenen unbekannt sind. Wie thöricht handeln daher jene Eltern, die aus blinder Liebe ihr Kind mit allerlei Annehmlichkeiten übersättigen, ihm Bedürfnisse, die ihm eigentlich fernliegen, aufdrängen, es zur Genuß-, Putz- und Ehrsucht verleiten und Augenlust, Ohrenlust, ja wollüstige Empfindungen in ihm künstlich hervorrufen!

Weitläufige Fürsorge für die Fröhlichkeit der Kinder ist eben so falsch wie das stete Bemühen, sie zum Ernst zu stimmen. Jene Heiterkeit, welche dem Menschen so schön steht, wird sowohl durch Maßhalten als auch durch Abwechselung in Spiel und Arbeit befördert. Damit die Freude nicht in Toben, das Lachen nicht in häßliches Gelächter ausarte, hemme man beizeiten den Strom durch einen Wink, ein ernstes Wort oder einen Auftrag, der das Kind ablenkt.

Ein ferneres Mittel zur Beförderung der Fröhlichkeit ist die Abhärtung gegen den Schmerz. Zwar wird man tiefgehende und bleibende Gemütstrübungen gewiß vom Zögling fernhalten, aber ihm jeden Schmerz zu ersparen ist weder thunlich noch ratsam. So sehr man alles Einschüchtern und Erschrecken, alles Furchtsammachen durch falsche Dar-

stellung natürlicher Dinge oder durch Phantasiewesen vermeiden wird, so sehr wird man das Kind dazu anhalten, seinen Schmerz in den Schranken der Vernunft zu halten. Das Gefühl darf sich weder in unbändigen Schmerzesäußerungen noch in andauernder Betrübnis offenbaren. Auch in trotzige oder störrische Verstimmung oder Empfindlichkeit darf es sich nicht verlieren. Vielmehr muß es möglichst früh lernen, seinen Schmerz, seine Unlust in gewissem Grade verbeißen zu können, damit es sich im Dulden übe, wodurch es zu ausdauerndem Handeln fähig wird. Daher haben Erwachsene unzeitiges und übermäßiges Bedauern des Kindes zu vermeiden; sie sollten es lieber möglichst schnell von seinem Schmerz dadurch abziehen, daß sie ihn entweder ignorieren (wenn er leicht ist) oder durch Scherz und Zerstreuung mindern. Durchaus zu verwerfen aber ist die Praxis vieler Mütter und Wärterinnen, welche, um das schreiende Kind zu beruhigen, die Schuld für den Schmerz desselben auf unschuldige Personen oder Sachen wälzen oder diese gar dafür schlagen. Dadurch wird nicht nur Rachsucht in ihm erweckt, sondern auch die Gewohnheit, für alles anderen als sich selbst die Schuld zuzuschreiben.

Eine andere Quelle des Trotzes ist das thörichte Verfahren zärtlicher Eltern, das schreiende Kindchen sogleich zu beruhigen, in dem Wahne, daß es unter allen Umständen Schmerzen haben müsse. Aber oft schreit es nur aus Langeweile oder Wohlbehagen, auch wohl, weil es etwas begehrt, oder unterhalten sein will; die Geschäftigkeit, womit man es zu geschweigen sucht, gefällt ihm natürlich, deshalb setzt es sein Geschrei fort, bis ihm sein Wille gethan wird. Man sollte es ruhig schreien lassen, bis es aufhört, sei's aus Müdigkeit oder aus Instinkt, und wenn sich Eigensinn in das Geschrei mischt, züchtige man es leise, doch merklich!

Verdrießlich und schwermütig zu sein ist ein unnatürlicher Zustand beim Kinde; er deutet entweder auf körperliche Krankheit oder psychische Verstimmung. Beidemal bekämpfe man ihn durch Arbeit und Bewegung, Spiel und Zerstreuung. S c h m o l l e n darf durchaus nicht geduldet werden, weder im Verkehr noch gar nach

empfangener Züchtigung. Strenge, mit Liebe gepaart, wird durch Konsequenz jenen Fehler beseitigen. Ein gutes Mittel, Empfindlichkeit, übelnehmerisches und unzufriedenes Wesen zu mindern, ist, daß man das Kind, ohne viel zu reden oder zu strafen, einfach in die Notwendigkeit versetzt, sich in die Verhältnisse zu fügen. Überhaupt rede der Erzieher nicht zu viel, geschweige lasse er sich mit dem Zögling auf lange Diskussionen über seinen Zustand ein, er handle lieber!

55. Wie hat man die sittlichen Gefühle zu erziehen?

In Bezug auf die Persönlichkeit des Zöglings selbst sind es zwei Richtungen des Gefühlslebens, welche besondere Beachtung verdienen: die negative der Furcht und die positive der Selbstbehauptung.

Furcht, d. h. die Unlust, welche der Vorstellung eines künftigen Übels entspringt, ist ein halb sinnliches, halb sittliches Gefühl. Man bekämpft sie, je nach dem Übel, worauf sie gerichtet ist. Fürchtet sich der Zögling vor etwas Eingebildetem, so zeige man ihm die Wahrheit; zittert er vor sinnlichem Schmerz, so leite man ihn an, ihn entweder durch seine Handlungen zu vermeiden oder, falls dies unmöglich, tapfer zu ertragen. Denn meist ist Furcht ein schwächendes, eines Menschen unwürdiges Gefühl. Ein Hauptmittel, die Furchtsamkeit zu besiegen, ist die nähere Bekanntschaft mit dem Gegenstande. Man zeige dem Kinde genau, wovor es sich fürchtet („grault"), gewöhne es, über Ursache und Wirkung der Erscheinung nachzudenken, übe seine Körperkraft, wodurch es Zutrauen zu sich selbst gewinnt, und gehe ihm mit gutem Beispiel voran. Freilich, ihm besondere Proben von Mut aufzuerlegen, hat etwas Mißliches, weil, wenn sie mißglücken, die Furcht nur noch größer wird.

Nicht jede Furcht ist übrigens tadelnswert, wie die Begriffe Ehrfurcht und Gottesfurcht zeigen; dahin gehört auch die Schüchternheit, aus welcher sich Bescheidenheit und Demut entwickeln. Es ist nicht vorteilhaft, wenn man die Schüchternheit der Kinder bekämpft, um sie zur Keckheit zu erziehen. Auch weil jene mit der Scham verwandt ist, sollte man sie nicht gewaltsam austreiben! Aus der Scham

erwächst später der Anstand und das Ehrgefühl. Daher sollte man schon bei kleinen Kindern die Entblößung der Körperteile verbieten, welche bei allen Völkern von Kleidern bedeckt werden. Noch mehr suche man schandbare Gesten, Worte und Handlungen vom Zögling fernzuhalten.

Das Erröten, die erste Blüte der Sittlichkeit, achte man als gutes Zeichen; nur Roheit kann darüber spotten. Man höre aber auch auf, einen Fehler, dessen sich das Kind einmal schämt, lange zu besprechen; man verlange auch nicht, nachdem derselbe durch Erröten eingestanden ist, noch ein ausdrückliches Bekenntnis; dadurch wird das reine Gefühl nur verfälscht. Auch beschäme man das Kind nicht unnötig durch Schimpfworte, die überhaupt eines Erziehers unwürdig sind, oder durch Spitznamen oder gar Handlungen. Schande treibt die Scham aus. Anderseits lasse man die falsche Scham nicht aufkommen, welche löbliche Thaten aus Menschenfurcht oder Vorurteil unterläßt, dagegen oft Unerlaubtes entschuldigt. Sehr wichtig ist es daher, den Unterschied der wahren von der falschen Ehre einzuschärfen. Ehre ist der Beifall, den unsere Handlungen bei den Menschen finden. Falsch ist die Ehre, wenn sie im Widerspruch steht mit dem Urteil unseres Gewissens. Die falsche Scham fürchtet die Achtung der Menschen zu verlieren und treibt uns oft zu Thaten, wodurch wir unsere Selbstachtung einbüßen. Die falsche Scham hat meist die Armut zum Gegenstande. Man schämt sich ärmlich gekleidet zu sein und zu wohnen, aber nicht, Schulden zu machen, seine Bildung zu vernachlässigen, Schimpfliches mit anzuhören oder gar zu thun.

Verwandt mit der Scham ist die Reue, die reinste Quelle der Besserung*). Es ist der Abscheu vor uns selbst als dem Urheber einer schlechten That. Sie wurzelt im Ekel vor dem Unreinen; dieser muß daher im Kinde entwickelt werden. Doch hüte man sich vor Übertreibung. Dem natürlichen

---

*) Vgl. hier und bei den anderen Ausdrücken mein „Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe". 2. Aufl. Heidelberg 1890.

Sinne des Kindes erscheint nichts ekelhaft, was nicht wirklich abstoßend durch Unreinheit ist. Erst das schlechte Beispiel von Erwachsenen, welche sich vor allem Möglichen, ganz Harmlosen, ja Nützlichen, ekeln, verleitet manches Kind dazu es auch zu thun. Ein kräftiges Kind soll alles ansehen, anhören, anfassen, riechen und kosten können. Aus Mäkelei entwickeln sich sonst oft Idiosynkrasien und fixe Ideen. Besonders tief pflanze man dagegen den Ekel vor allem sittlich Gemeinen in Wort und Werk. Dadurch wird das Gewissen geschärft' und die *Gewissenhaftigkeit* entwickelt, welche die Voraussetzung des sittlichen Fortschritts ist. Damit nun Reue, die Grundlage der Besserung, gründlich und ernst sei, darf sie nur *selten* erregt werden. Man tadle und strafe daher nicht um jede Kleinigkeit, auch verhindere man die Verflüchtigung dieses heiligen Gefühls durch Entfernung aller Zerstreuung. Anderseits verlange man nicht den Ausdruck tiefer Reue für Nichtigkeiten, sonst stumpft sich das Gefühl durch Gewohnheit ab.

Auf dem Grunde der Persönlichkeit ruht die *Selbstbehauptung*, welche an sich kein verwerfliches Gefühl ist. Jeder Erfolg in seinem Thun, jede Fertigkeit und Leistung giebt dem Kind ein Gefühl der Selbstbefriedigung. Und dieses sollte man ihm gönnen in unserer Zeit, wo so viele Menschen unzufrieden sind. Freudigkeit ist die Mutter vieler Tugenden. Die beste Quelle der Zufriedenheit ist natürlich die *Genügsamkeit*. Einfachheit in Nahrung, Kleidung, Spielsachen und allen Bedürfnissen überhaupt führt am ersten dazu. Der schlimmste Feind der Genügsamkeit hingegen ist das *Vergleichen*, zu welchem thörichte Eltern das Kind meist erst anleiten. An sich kann man seine Freude, daß es dies oder das schon kann oder weiß, nicht tadeln; aber wenn es fortwährend darauf hingewiesen wird, daß es schöner, größer, klüger, artiger sei als andere Kinder, so muß Hochmut, Eitelkeit und Lieblosigkeit in ihm erwachen. Neigt es aber von Natur zum Dünkel, so demütige man es öfters, sei's dadurch, daß man ihm seine Hilflosigkeit zu Gemüte führt, sei's, daß

man es die, welche es bisher geringschätzte, in irgend einer Sache als tüchtiger erkennen lehrt.

Ein wesentlicher Hebel der Sittlichkeit sind die sympathetischen Gefühle, welche den Übertreibungen der Selbstbehauptung: Eitelkeit, Stolz, Hochmut, Selbstsucht wirksam entgegentreten*). Sympathie zu pflegen ist eine Hauptaufgabe der Erziehung, damit sich das Kind über die Schranken seines kleinen Ich hinaus zu den Interessen der Menschheit erhebe. Beruht doch das Unglück der meisten Menschen darauf, daß sie sich als den Mittelpunkt der Gesellschaft betrachten; „ein jeder glaubt ein All zu sein, und jeder ist im Grunde nichts!“ Diese Einsicht verbittert natürlich solchen Egoisten, er fühlt sich zurückgesetzt, gekränkt, verfolgt, mit Undank belohnt. Haß, Neid, Eifersucht, Menschenverachtung nehmen von seinem engherzigen Gemüt Besitz. Um das Kind davor möglichst zu bewahren, vermeide man sowohl alle Verzärtelung, parteiische Bevorzugung und Belohnung, wie alle Lieblosigkeit, Zurücksetzung und Härte; man entwickele wohlwollende Gesinnung, gemeinsame Beschäftigung, Teilnahme, und gebe dem Kinde Gelegenheit zur Mitfreude, zum Mitleide und zum Mitteilen und Helfen. Dadurch wächst unvermerkt die Sympathie mit den Mitmenschen.

Ganz besonders giebt das Familienleben, wenn es gesund ist, Gelegenheit dazu; hier finden ja fast alle Tugenden eine stille, natürliche Pflege: die Liebe zu den Eltern und Geschwistern, die Achtung vor der Autorität, die Anhänglichkeit an die Verwandten, die Pietät vor Personen und Sachen, Sitten und Gebräuchen, Ordnung, Sauberkeit, Pünktlichkeit, Dienstfertigkeit und Gehorsam!

Übrigens achte man darauf, daß sich das Wohlwollen nicht nur in schönen Worten, sondern auch in Thaten äußere! Seine äußerlichen Zeichen — Höflichkeit, Besuche, Briefe, Glückwünsche u. dgl. — sind ja, wie alle Formen, nicht wertlos, aber sie dürfen nicht die Gesinnung selbst ersetzen. Anderseits darf man nichts,

*) Vgl. meine „Ethik“ S. 83. 91. 242. Leipzig, J. J. Weber 1881.

was ein Kind von Herzen, wenn auch bisweilen ungeschickt thut, unfreundlich aufnehmen; nur ja nicht es auslachen, seine Zärtlichkeiten oder kleinen Gaben verächtlich zurückweisen! Auch darf sein Geben nicht zur Schein-Freigebigkeit werden, indem Erwachsene seine Gaben nicht annehmen, um es nicht zu berauben. Ebenso nachteilig wirkt jene Schein-Wohlthätigkeit, wo das Kind Armen etwas schenkt, das nicht ihm selbst gehört und wofür es dann gelobt wird.

Die Zärtlichkeit sollten weder die Eltern gegen ihre Kinder übertreiben, denn das ruft eher Kälte hervor, noch Übertreibung derselben an jenen dulden; ferner sollten sie nicht den Schein erregen, als ob sie sich um des Kindes Liebe bemühten, vielmehr muß dieses sich glücklich fühlen, der Eltern Liebe zu besitzen und durch Artigkeit zu verdienen. — Freundschaft unseres Kindes mit einem andern wollen wir gern gewähren lassen, selbst wenn das andere arm und aus weniger guter Familie ist. Die Pflege jenes Triebes ist zu wichtig, als daß die Sorge, unser Kind könnte schlechte Sitten annehmen, dagegen sprechen dürfte; natürlich Unsittlichkeiten in Worten und Werken dürfen nicht vorkommen. Besteht einmal solche Kinderfreundschaft, so achte man darauf, daß sie nicht durch Empfindlichkeit, Laune, Egoismus u. dgl. leichtfertig aufgegeben werde. Überhaupt sind kleine Zerwürfnisse zwischen Kindern nicht ernsthaft zu nehmen. Dasselbe gilt von der natürlichen Freundschaft zwischen Geschwistern. Diese sollen einander die besten Freunde sein. Wo dies nicht der Fall ist, sind die Eltern am meisten schuld daran, weil sie ihre Kinder verziehen und das eine dadurch hochmütig und herrschsüchtig, das andere aber neidisch und heimtückisch machen! Anderseits hat man auch Neid nicht aufkommen zu lassen. Ein Kind muß sich gewöhnen, anderer Freude wenigstens ruhig mit anzusehen, wenn es sich nicht mitfreuen kann. Gerechtigkeit ist gewiß gut, aber sie darf nicht zu peinlich geübt werden. — Mitleid gegen Mensch und Tier, als Vorbedingung zur Dienstfertigkeit, bedarf auch der Pflege. Vielfach ist die Vernachlässigung dieses schönen Gefühls, welches Schopenhauer die Quelle aller Moral nennt, die Wurzel der Grausamkeit. Anderseits ist das Gefühl der Rührung, die sanfte Aufregung bei der Vorstellung eigener oder fremder Schicksale, von zweifelhaftem Werte. — Zorn und Haß sind Affekte, welche möglichst im Keim unterdrückt werden sollten, falls sie nicht idealer Natur sind. Durch Erregung von Scham und Furcht oder durch Züchtigung lassen sie sich wirksam bekämpfen; doch nötige man nicht das Kind, den Gehaßten oft zu sehen oder gar um Verzeihung zu bitten, soll nicht Rachsucht im kindlichen Herzen keimen*).

*) Vgl. J. Ramsauer, „Das Buch der Mütter oder die Liebe in der Erziehung“. Elberfeld 1846.

Auch die religiösen Gefühle bedürfen der Pflege. Ehrfurcht, Dankbarkeit, Liebe und Vertrauen zu Gott, Demut und Abhängigkeit — das sind Empfindungen, die nicht früh genug entwickelt werden können. Das Beispiel thut hier am meisten. Die Eltern müssen ihre Abhängigkeit von Gott kundgeben und namentlich besondere Familienereignisse, freudige und traurige, benutzen, um im Kinde die Gefühle der Demut, Ehrfurcht und Dankbarkeit zu wecken. Verständige Erklärungen wirken nicht viel; ebenso wenig die häufige Teilnahme am Kultus; beides ist der Entfaltung des religiösen Lebens eher hinderlich. Aus Natur und Geschichte, aus unserem Geist und Gewissen spricht Gott zu uns. Das sind folglich auch die Mittel, durch welche wir ihn den Kindern nahe bringen. Man führe sie fleißig hinaus in Feld und Wald, zeige ihnen die Wunder der Schönheit und des Schreckens und lasse sie den erhabenen Schöpfer von allem ahnen. Man erzähle ihnen vom Walten Gottes im Leben einzelner großer Männer und Frauen oder ganzer Nationen und erfülle sie mit Ehrfurcht vor der Macht des Guten. Man weise sie ferner auf die Stimme Gottes in ihrer eignen Brust hin und lehre sie ihrer leisen, aber mächtigen Warnung lauschen und auch folgen. Man beflügle endlich den kindlichen Geist, daß er aus der Gesetzmäßigkeit der Natur und des Menschenlebens auf einen höchsten Gesetzgeber schließen lerne. — Aber alle diese Anleitungen müssen nur zarte Winke sein, keine gewaltsamen, unnatürlichen Bemühungen! Die Hauptsache ist, daß sich im Herzen des Kindes allmählich ein lebendiger Gottesglaube rege, welcher sich auch im Unglück, Kummer, in Zweifel und Enttäuschungen behauptet*).

56. Wie läßt sich der Sinn für das Schöne entwickeln?

Ästhetische Gefühle sind das Wohlgefallen am Schönen, Abscheu vor dem Häßlichen, Bewunderung des Erhabenen,

*) „Zur Reform des Religionsunterrichts" von Fr. Kirchner. Berlin, Habel 1876.

Verachtung des Niedrigen und Begeisterung für das Edle. Diese können nicht früh genug im Kinde geweckt werden; denn sie erheben den Menschen aus seiner subjektiven Gebundenheit in eine objektive Sphäre; er fühlt sich in eine ideale Welt versetzt, sein Blick wird erweitert, seine Phantasie beflügelt und sein Herz dem verwirrenden Getriebe der Alltäglichkeit entrückt. Zwar ist das Schöne nicht das Gute — mancher schöne Leib birgt eine schlechte Seele —, aber er ist doch mit ihm verwandt; es bereitet diesem einen fruchtbaren Boden und bringt, richtig dargestellt, alle unreinen Gefühle zum Schweigen *). Natürlich darf nicht die ästhetische Erziehung an die Stelle der moralischen treten, soll nicht die Seele verkümmern. Auch hat der Erzieher sich davor zu hüten, daß er geflissentlich seinen Zögling zu einem Schöngeist zu machen versuche; er lasse vielmehr Leben, Natur und Verhältnisse auf ihn ruhig und allmählich ästhetisch einwirken!

Ordnung, Reinlichkeit und Wohlanständigkeit sind die ersten ästhetischen Eindrücke, welche im Kinde ihm unbewußt den Sinn fürs Schöne entwickeln, indem sie ihm Abscheu vor allem Häßlichen einpflanzen. Sodann sind es die Töne, welche sein Gemüt ästhetisch zugleich und moralisch bilden. Der herzliche Klang der Mutterstimme, das sanfte, schmeichelnde Wort der Wärterin, ein gemütvolles Liedchen, dessen Sinn ihm völlig unverständlich ist, ein hübsches, einfaches Stück auf dem Klavier — alles dies stimmt seine Seele sanft und veredelt seine Empfindungen. — Dann kommt die Welt des Lichts und der Farben, welche das Kind erfreuen; zunächst freilich mehr durch die Buntheit des Eindrucks als den Inhalt und den Umriß der Zeichnung. — Endlich erweckt die Form sein Interesse; es tastet nach Ball, Kugel und Würfel, plastische Nachbildungen von Menschen, Tieren und Gegenständen rufen seine Aufmerksamkeit hervor.

---

*) Vgl. Fr. Schiller, „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschengeschlechts“. 1793.

Allmählich beginnt das Spielen, diese schönste und geistreichste Beschäftigung des Kindes. Im Spiele, wo es meist die Beschäftigungen der es umgebenden Erwachsenen nachahmt, entfaltet es alle Lebhaftigkeit, alles Auffassungsvermögen und alle Phantasie, die ihm zu Gebote stehen. Nichts Hübscheres, als ein Häuflein Kinder, die, ganz sich selbst überlassen, den Eingebungen ihrer Laune und ihres Genius folgen. Hier zeigt jedes seinen Charakter, sein Gemüt und seinen Verstand am besten. Hüte sich daher der Erzieher, die Spiele der Kinder *regeln* zu wollen; am glücklichsten sind diese unter einander allein! Und wie merkwürdig passen sie ihr Spiel den verschiedenen Jahreszeiten an!

Unverantwortlich handeln die Eltern, welche das Spiel der Jugend, weil vermeintlich schädlich, einschränken oder ganz verbannen wollen. Sie zerstören mit rauher Hand das Paradies der Kindheit. Hätten sie doch Sinn und Liebe genug, die in ihrem Spiel verklärten Züge der Kindheit zu schauen und die sich hier schon leise regende Schöpferkraft des Menschengeistes zu belauschen! Sie würden sich dadurch selbst verjüngen und in der Erinnerung an die schönste Zeit ihres eignen Lebens schwelgen. Wie prächtig wissen die Jungen den Lehrer vorzustellen, wenn sie Schule spielen; obgleich sie so viele Stunden an die Schulbank gefesselt sind, macht ihnen doch die Schulwelt Freude. Wie altklug gebärden sich die Mädchen, wenn sie Mutter und Kind spielen, wie werden Reden, Bewegungen und Gesten der Erwachsenen trefflich kopiert! Und was weiß ein Kind nicht alles aus einem Stückchen Holz, Papier u. dgl. zu machen, auf wieviel nette Einfälle kommt es nicht. Puppen, plastische Nachbildungen von Menschen, Tieren und Pflanzen, Bilder, Geräte, Bausteine, alles, was das Kind zum Spiele nimmt, gewinnt Leben. Es ist der wahre Dichter, der alles Tote beseelt.

Beim Spielen sollen die Kinder sich möglichst wenig *beschmutzen*, das ist ebenso eine ästhetische wie moralische Regel. Denn Kinder, die im Schmutz oder mit Schmutz spielen, sind nicht nur für den Augenblick ekelhaft und ruinieren sich die natürliche Schönheit der Hände, sondern sie verlieren auch den Abscheu vor dem physisch und später dem moralisch Unsaubern. — Die *Zerstörungssucht* des Kindes hat ihren Grund oft in der Wißbegier und im Bautriebe; man lasse es daher gewähren, belehre es aber auch und halte

darauf, daß es mit einer begonnenen Arbeit fertig wird. Wieviel Spielsachen kann schon ein Kind aus Naturobjekten verfertigen! Blumenblätter, -Blüten und -Stengel, buntes Herbstlaub, leere Schneckenhäuser, Eicheln und Kastanien u. a. lassen sich vortrefflich verwenden. Auch weißer feuchter Sand beschäftigt die Kinder lange. Aus Kartenblättern lassen sich Schlitten, Puppen und Zelte machen, aus gebrochenen Papierbogen Schiffchen, Näpfchen u. a. Sehr gut ist auch die Beschäftigung mit Zeichnen auf der Schiefertafel, das Austuschen und Aufkleben von Bilderbogen, das Schnitzen und Sägen von Knäulchen oder sonstwelchen leichten Gestalten. Auch Schächtelchen können Knaben für ihre Schwestern kleben, während diese ihnen Bälle bestricken, Netze knüpfen und Buchzeichen machen können. Solche Beschäftigungen, bei denen etwas *entsteht*, erwecken den Sinn für wirkliches Schaffen, machen die Hand geschickt und erfreuen das Herz sowohl des Gebers als auch des Beschenkten.

Zwar sollen, wie gesagt, die Spielsachen nicht zu kostbar sein; aber man sehe anderseits auch darauf, daß sie nicht *häßlich* und *geschmacklos* sind; denn dadurch wird der ästhetische Sinn im Kind ertötet. Seine Spielsachen muß es in acht nehmen lernen; Eigentumssinn, Ordnung und Sorgfalt soll daran geübt werden. Doch darf es nicht vergessen, daß besser als diese Tugenden Gefälligkeit und Liebe sind; man halte es daher dazu an, anderen, selbst etwas unsorgfältigen Kindern seine Sachen gern zu leihen. Kinder, die, was sie besitzen, wie mit Zangen festhalten, werden zwar später wahrscheinlich gute Hauswirte oder Hausfrauen werden, aber weder Liebe noch Glück um sich verbreiten! Nur dann sind Ordnung und Sparsamkeit liebenswürdig, wenn sie mit Geduld, Nachsicht und Herzensgüte gepaart sind!

Für Kinder, diese Poeten von Gottes Gnaden, ist *Poesie* die beste Speise des Gemüts. *Märchen* lieben sie naturgemäß am meisten. Es ist thörichte Pedanterie, dagegen zu eifern, weil sie „nicht wahr" seien. Was ist Wahrheit? Ist das Leben selbst mit all seinen Wirklichkeiten nicht auch ein Traum, und die Wirklichkeit

oft weniger wahr als das Märchen? Wieviel Glück kann eine Mutter, die gern und gut Märchen erzählt, unter ihren Kindern verbreiten! Für sie sind eben alle jene Elfen und Nixen, Kobolde und Feen — sie haben sie oft gesehen mit dem Auge ihrer Phantasie, und ihre Welt wird bereichert und beglückt durch die Gestalten der Dichtung. Und wie manches poetische Talent hat zuerst seine Schwingen geregt, als es aus dem Munde der geliebten Mutter Märchen erzählen hörte! Natürlich wird diese keine gräßlichen Geschichten von spukenden Geistern Geräderter oder Gehängter vorbringen*).

Mittelbar beeinflussen wir den ästhetischen Sinn unserer Kinder, wenn wir ihnen in unserer Wohnung nur Schönes zu sehen und zu hören geben. Ein einfaches, aber gutes Bild über ihrem Bette, einige gute Bilder in den verschiedenen Zimmern unserer Wohnung verteilt, üben eine unbemerkte tiefe Wirkung auf ihr Gemüt aus. Dasselbe gilt von den Bilderbüchern: Für die Kinder ist das Beste gerade gut genug! Man hüte sich also, ihnen häßliche, fratzenhafte, übertriebene Darstellungen in die Hand zu geben. Bücher wie Hoffmanns „Struwwelpeter" sind durchaus zu verwerfen, ganz abgesehen von der sittlichen Gefahr, welche in der spaßhaften Vorführung von Fehlern liegt. In dieser Hinsicht zeigt unsere Litteratur der Kinderschriften übrigens einen erfreulichen Fortschritt: wie schön sind meistens die darin enthaltenen Bilder im Vergleich mit früheren Büchern! — Ein anderes Mittel, ästhetisch auf das Kind einzuwirken, ist der Spaziergang in Wald und Feld. Schon die Unterhaltung bildet es sehr, wenn der Erwachsene Lust und Gabe hat, seine vielfachen Fragen richtig zu beantworten. Aber wieviel ästhetische Anregung wird ihm durch die großartige und liebliche, stets wechselnde Schönheit der Natur; durch Betrachtung des kleinen Blümleins wie des riesigen Baumes; durch Vergleichung der mannigfaltigen Gestalten, Farben und Töne. Freilich, ganz von selbst vermag ein Kind nicht ästhetische Eindrücke zu verwerten; man muß es daher aufmerksam machen auf das Schöne, natürlich ohne Schulmeisterei.

Unmittelbar ästhetisch auf die Jugend wirken zu wollen, indem man sie in Bildergalerien, Museen, Konzerte und Theater mitnimmt, ist nicht ohne Gefahr; denn es führt leicht zur Nachschwätzerei und zum Überdruß. Freilich darf auch hier bisweilen eine Ausnahme gestattet werden. Der Besuch z. B. des Theaters, um ein in der Klasse gelesenes Stück, etwa „Wilhelm Tell" zu sehen, wird sehr nützlich sein. Und die Betrachtung einzelner Gegenstände

*) Vor allem gut sind die Märchen von H. C. Andersen und den Gebrüdern Grimm, aber auch manche von Musäus, Fouqué, Hoffmann und „1001 Nacht".

in Museen, die Vorführung einzelner Lieder und Klavierstücke, die das Kind versteht, kann mit gutem Gewissen empfohlen werden.

57. **Welchen Einfluß hat die Schule auf die Gemütsbildung?**

Die Schule nimmt den Eltern zumteil die Erziehung ganz ab, zumteil ergänzt sie dieselbe. Unzweifelhaft hat sie daher auf die Gemütsbildung ihrer Zöglinge sehr ihr Augenmerk zu richten. Da aber die Schule kein Spiel, sondern ernste Arbeit ist, darf auch ihre Einwirkung auf das Gemüt nicht in Tändelei und Schönrednerei ausarten.

Aber schon an sich übt die Schule durch ihre Ordnung guten Einfluß auf das kindliche Gemüt aus. Die Pflicht, jenes heilige Joch, erzieht es zur Unterordnung, zum Gehorsam, zur Pünktlichkeit und Gewissenhaftigkeit. Auch fördert die Schule in ihren Zöglingen die sympathetischen Triebe: Dankbarkeit gegen die Lehrer, Anhänglichkeit an die Klasse und die ganze Anstalt, Freundlichkeit zu den Mitschülern. Ferner wird mancher Fehler, manche häßliche Angewohnheit durch die gegenseitige Erziehung der Jugend bekämpft. Hierzu kommen die tiefen Eindrücke, welche Schulfeste — Aufnahme und Entlassung, Censur, Königs Geburtstag, Reformationsfeier u. a. — hervorrufen. Vor allem übt die Persönlichkeit des Lehrers, wenn anders er ist, wie er sein soll, einen Zauber auf das Kind aus; es wird von Begeisterung für ihn erfüllt und erblickt in ihm das Ideal der Gelehrsamkeit und Tüchtigkeit überhaupt.

Natürlich sind die einzelnen Disziplinen, wenn sie angemessen vorgetragen werden, auch für das Gemüt sehr förderlich. Am meisten Deutsch, Geschichte und Religion; aber auch die Lektüre fremder Klassiker und mittelbar Geographie und Naturbeschreibung. Freilich darf nirgends Klarheit und Natürlichkeit fehlen; Redeschwulst, geflissentliche Betonung des Seelenvollen oder gar süßliche Erbaulichkeit wirken eher abstoßend! Ästhetisch bildend wirkt Zeichnen und Singen auch mehr durch das Thun der Schüler als durch lange Auseinandersetzungen; ganz abgesehen davon, daß das Singen selbst die Kinder fröhlich, heiter und glücklich macht und ihre Neigungen veredelt. Natürlich muß Inhalt und Behandlung der Pensa dem Verständnis der Klasse angemessen sein.

§ 9.

Verstandesbildung.

58. Welche Bedeutung hat die intellektuelle Erziehung?

Die Ausbildung der Verstandeskräfte ist ein so wesentlicher Teil der Erziehung, daß viele Menschen diese fast ganz darin aufgehen lassen und darüber Gemüt und Charakter vernachlässigen. Dies ist freilich falsch; den einseitigen Intellektualismus haben wir oben (S. 17) widerlegt. Ebenso unhaltbar aber ist sein Gegenteil, nämlich jene Ansicht, welche die Bildung als etwas Nachteiliges betrachtet und bekämpft.

Durch seinen Verstand allein erhebt sich der Mensch über die Tiere*); mit Bewußtsein verfolgt er die Dinge und Ereignisse; er vermag es seine Triebe zu bändigen, die wilden Tiere wie die Elemente zu zähmen, die Gesetze der Natur zu erforschen und sich in seinem Selbstbewußtsein zur Welt des Übersinnlichen zu erheben. Die Einsicht macht ihn zum Herrn der Schöpfung und — was mehr ist — zum Herrn seiner Begierden, Affekte und Leidenschaften!

Seines Zöglings Geisteskräfte möglichst zu entwickeln ist eine Hauptaufgabe des Erziehers. Und zwar hat er dabei nicht nur den unmittelbaren praktischen Nutzen, sondern die allgemeine Bildung ins Auge zu fassen. Denn nicht das Erwerben gewisser, gerade für diesen oder jenen praktischen Beruf nötiger Kenntnisse ist die Hauptsache, sondern das Denkenlernen! Nicht die Anhäufung toter Gelehrsamkeit, sondern die Entwickelung der geistigen Anlagen; nicht die Ausbildung gewisser Fertigkeiten (Sprachen, Zeichnen u. dgl.), sondern die Herausgestaltung einer harmonischen Persönlichkeit!

Zuviel kann übrigens ein Mensch so leicht nicht lernen, wenn er angeleitet wird es gründlich, übersichtlich und deutlich in sich aufzunehmen. Intellektuelle Bildung schadet an sich weder dem Gemüt noch dem Charakter; nur wenn sie mechanisch, egoistisch oder ein-

---

*) Vgl. meine Abhandlung: „Über die Tierseele". Halle, Pfeffer 1890.

seitig ist, wird sie nachteilig. Selbst Moralität und Religiosität können durch Schulung und Erleuchtung des Verstandes nur gewinnen. Natürlich hat man die individuellen Anlagen und Verhältnisse zu berücksichtigen und die anderen Erziehungsaufgaben nicht zu vernachlässigen!

59. Welches sind die Stufen der Verstandesbildung?

Der Verstand, dessen Ziel die Erkenntnis des Wahren ist, hat drei Stufen zu durchlaufen: Wahrnehmung, Vorstellung und Begriff*), oder Erzeugung, Wiedererweckung und Verarbeitung der Vorstellungen.

Die Erzeugung (Rezeption) von Vorstellungen, d. h. die Wahrnehmung, muß durchaus das Erste sein; nicht zu wecken ist der Verstand des Kindes, als ob er nur schliefe, aber schon fertig vorhanden wäre, sondern durch Selbstthätigkeit zu erzeugen. Dies geschieht durch die Wahrnehmung, die äußere und innere, welche unbedingt an die Sinnlichkeit, an Zeit, Raum und Bewegung geknüpft ist. Angeborene Ideen (a priori) giebt's nicht; und fremde, ferne, nicht geschaute Gegenstände, Personen und Verhältnisse können wir dem Kinde nur so weit deutlich machen, als es durch eigene Wahrnehmung eine Anschauung von denjenigen Merkmalen gewonnen hat, welche jene zusammensetzen. Selbst ganz abstrakte Wesen, wie Gott, Seele, Geist, und Fabelwesen, wie Sphinx, Chimäre, Phönix u. a., kann der Mensch nur an der Hand sinnlicher Wahrnehmungen sich vorstellen.

Die Wahrnehmung wird durch Beschreibung des wahrgenommenen Gegenstandes, durch Zergliederung und Wiedervereinigung seiner Teile und Merkmale gewonnen. Nicht am absolut Einfachen kann sich der Verstand entwickeln, wenn sich solches überhaupt den Sinnen darböte. Angeschaut wird zwar zunächst die Einheit des Gegenstandes; wahrgenommen aber wird er nur durch diskursive Auffassung und Aneignung seiner einzelnen Seiten, Merkmale und Teile. Beschreibung, Zergliederung und Zusammensetzung sind also die Mittel, den kindlichen Verstand zu bilden. Und wie schon hier, bei der Grundlegung der intellektuellen Bildung, so muß überall beim Unterricht Synthese und Analyse (Zusammensetzung und Zergliederung) Hand in Hand gehen. Nicht also vom einzelnen Wort hat der Sprachunterricht auszugehen, sondern vom Satze, der natürlich einfach und so beschaffen sein muß, daß er erweitert werden kann; und der Anschauungsunterricht nicht von einem kleinsten, einfachen Dinge, sondern von einer, wenn

*) Vgl. meine „Logik" § 10. 2. Aufl. Leipzig, J. J. Weber 1890. Vgl. oben Frage 27.

auch übersichtlichen, Gruppe. Der wahrgenommene Gegenstand muß genau, deutlich und umfassend sein. Der Erzieher hat sich daher die Beschreibung vorher gründlich zu überlegen; denn wie leicht schleichen sich Irrtümer ein, deren Beseitigung hernach viel Zeit und Mühe kostet!

Aus den Anschauungen entwickeln sich dann die Vorstellungen, aus diesen die Begriffe.

Alles, was der Mensch lernen soll, muß er von den Elementen an und zwar selbst lernen! Denn er ist weder ein Mikrokosmos in dem Sinne, daß er schon alles in sich hätte, es brauchte ihm nur zum Bewußtsein gebracht zu werden (wie Plato wähnte), noch eine unbeschriebene Tafel, auf die der Erzieher schreiben kann, was ihm beliebt (Lockes und Benekes Ansicht). Der Erzieher hat daher nur Bildungsmittel und -Gelegenheiten heranzuschaffen, hat den Erkenntnisprozeß anzuregen, zu leiten und zu beschleunigen, Irrtümer möglichst zu verhüten und zu berichtigen — im übrigen ist jeder Mensch geistig ein self-made man!

60. Wie muß der Anschauungsunterricht beschaffen sein?

Am besten schließt sich der Anschauungsunterricht an Bildertafeln an, welche Vorgänge aus dem täglichen Leben mit Berücksichtigung der Jahreszeiten darstellen*). Diese giebt man dem Kinde in die Hand und läßt es dieselben ruhig betrachten: alsbald wird es sie freiwillig beschreiben und ganze Geschichten darüber erzählen; denn nichts macht ihm mehr Freude, als Dinge zu erkennen und, was es davon weiß, auszukramen. Auch direkt zum Unterricht sind jene Tafeln zu gebrauchen, wobei sich der Lehrer am besten der sokratischen Methode bedient, um das Kind zum Sprechen zu veranlassen. Natürlich hat er hierbei alle fehlerhaften, ungeschickten und schiefen Ausdrücke und Sätze sowohl selbst zu vermeiden, als auch beim Kinde zu rügen.

An jene Darstellungen schließen sich naturgeschichtliche Landschaftsbilder, in denen Pflanzen und Tiere in ihrer heimischen Umgebung geschildert sind, wo möglich mit Menschen als Staffage. Dadurch wird neben der Naturgeschichte zugleich der geographische Unterricht vorbereitet.

---

*) Vgl. „Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht“. Berlin, Winckelmann u. Söhne. Text von Strübing. — Deutsche Bilderbogen bei G. Weise in Stuttgart. Voigt u. Günthers Orbis pictus von Lauckhard.

Dann wird ein bestimmtes Tier, eine Pflanze u. dgl. herausgegriffen und eine monographische Beschreibung davon versucht, wodurch die Abstraktion und Analyse geübt wird. Hierauf kann man zur Auffassung einfacher geometrischer Verhältnisse an Körpermodellen anleiten; die Auffassung der bloßen Form ist hier die Hauptsache. Endlich versucht man sich in der Beschreibung auffallender Naturvorgänge (Gewitter, Wind u. a.) oder technischer Gegenstände. Überall muß der Lehrer freilich das zerlegte Bild wieder in seiner Ganzheit entstehen lassen, um durch diese Kombination den Sinn für den Zusammenhang und vielseitiges Nachdenken zu nähren.

Parallel dem Anschauungsunterricht geht das Sprechen, Lesen und Schreiben, wodurch das Kind seine Sprache nach ihren Elementen erfassen lernt.

Es ist klar, daß durch den Anschauungsunterricht das Denken des Kindes in hohem Grade entwickelt wird. Indem es mitteilend und sich erinnernd anschaut, lernt es die einfachsten Beziehungen zwischen den Dingen kennen, des Teils zum Ganzen, der Einheit zur Mehrheit, der Gleichheit und Ungleichheit, der Ähnlichkeit und Zahl. Bald reiht sich daran Größe, Gestalt, Farbe, Zusammengehörigkeit, Menge; dann kommt Ursprung, Folge, Ursache, Wirkung, Gebrauch, Nutzen, Schaden, zuletzt auch die sittliche Bedeutung der angeschauten Dinge zur Sprache. So bietet sich die ganze, dem Kinde zugängliche Welt zu seiner Geistesgymnastik dar, und zwar in der ungezwungensten, unterhaltendsten Weise. Der Lehrer hat sich nicht nach einem System, sondern nur nach Bedürfnis und Lust seiner Schüler zu richten. Obgleich durchaus vorbereitend für die späteren Zweige des Unterrichts, bewirkt der Anschauungsunterricht, recht gehandhabt, doch Schärfung der Beobachtungsgabe, naturgemäße Entwickelung der Vorstellungen und Begriffe, Gewöhnung zum Nachdenken, Bereicherung des Vorstellungs- und Wörterkreises, Übung im Urteilen und Sprechen überhaupt.

61. Wie hat man das Vorstellungsvermögen zu entwickeln?

Durch Vergleichung und Erklärung der Wahrnehmungen erhebt sich der Geist zu Vorstellungen; durch jene gewinnt er das Gattungsbild mehrerer gleichartiger, räumlich neben einander stehender Erscheinungen, durch diese faßt er die innere, zeitliche Entwickelung einer Erscheinung

auf. Man leite also den Zögling an, durch Zusammenstellung und Vergleichung mehrerer Wahrnehmungen das ihnen Gemeinsame, Wesentliche herauszufinden, damit er durch Reproduktion dieser Vorstellung sich den ganzen Gegenstand leicht wieder vergegenwärtige. Hierdurch kommt er von den einzelnen Wahrnehmungen los, er klassifiziert sie zu Gattungen und verwandelt sie in seinen festen und gefügigen Besitz. Diese induktive Methode empfiehlt sich bei räumlichen Dingen.

Anderseits ist die deduktive vorzuziehen bei der Erklärung innerlicher, zeitlicher Vorgänge, wobei es gilt Grund und Folge, Ursache und Wirkung zu erkennen. Physikalische, psychologische und moralische Erscheinungen fordern unser Nachdenken heraus, den Zusammenhang durch Unterscheidung von Ursache und Wirkung zu erklären. Natürlich darf auch hier nicht die Erklärung der Wahrnehmung vorangehen, vielmehr hat der Erzieher den Vorgang so vor den Augen des Zöglings zu entfalten, daß dieser den Fortgang und den Zusammenhang der Momente selbst erkennt. Handelt es sich z. B. um die intellektuelle und sittliche Charakteristik eines Mannes, so hat man diese nicht seiner Biographie voranzustellen, sondern folgen zu lassen. Auf jeden Fall muß sie, damit sie die Sache klar mache, selbst bündig und klar sein*).

Als geeigneter Stoff für die Vergleichung bietet sich die Naturgeschichte dar, welche den Schüler zur Aufsuchung der Arten und Gattungen anleitet. Auch die Sprache mit ihren mannigfachen Veränderungen (Flexionen) des Wortes lehrt ihn die einzelnen Wortklassen und gleichartigen Wortformen kennen, was besonders durch fleißige Lektüre geübt wird. — Die Erklärung hingegen und Deduktion findet teils auf den höheren Stufen des naturwissenschaftlichen Unterrichts Pflege, teils durch die Geschichte. Die Organisation, das Wachstum und die Ernährung von Pflanzen und Tieren, die Entstehung des Gewitters, der Wärme, des Erdbebens, Fall und Anziehung der Körper — diese Vorgänge werden im Zögling die Vorstellung der Kausalität hervorrufen. Der Geschichtsunterricht entwickelt daneben die der Teleologie, er fügt

*) Vgl. meine „Logik" § 23. 2. Aufl. Leipzig 1890. — J. Fr. Herbart, „Pädag. Vorlesungen" § 118.

dem Gesichtspunkt von Ursache und Wirkung den von Grund und Folge, Zweck und Mittel hinzu. Natürlich wird der Lehrer diese Kategorien nicht voranstellen, sondern sie durch die einfache Erzählung der Vorgänge, durch Gruppierung und Verknüpfung des Stoffes mittelbar zum Bewußtsein bringen. Er wird mit einfachen und übersichtlichen Bildern aus Sage und Geschichte beginnen, dann mit Lebensgeschichten bedeutender Männer, mit großen nationalen Ereignissen fortfahren, in denen der ursächliche und sittliche Zusammenhang hervortritt. Als höchste Stufe folgt dann die Darstellung der staatlichen, kulturellen und internationalen Verhältnisse der Völker und die Hervorhebung der die Geschichte tragenden Persönlichkeiten und Ideen.

Selbstverständlich bietet die Wiedererzählung der Geschichte den Schülern Gelegenheit zu sorgfältiger Pflege des sprachlichen Ausdruckes.

62. Wie hat man zur Bildung der Begriffe anzuleiten?

Aus Vorstellungen sollen Begriffe werden, damit der Zögling zu völliger Klarheit und Sicherheit durchdringe. Es gilt die verschiedenen Teile und Merkmale einer Vorstellung zu sondern und so Gattungen und Arten klar auseinanderzuhalten. Dem Lehrer muß daher aus der Logik bekannt sein, wie sich Umfang und Inhalt eines Begriffs zu einander verhalten; wie Begriffe durch Abstraktion und Determination gebildet und wie sie durch die Ober- und Unterart bestimmt werden. Auch hier hat er durch Induktion zur Definition, durch das Beispiel zur Regel, durch Erläuterung des Einzelfalles zum Beweise fortzuschreiten; erst auf der obersten Bildungsstufe kann er mit den Begriffen selbst arbeiten.

Beim Unterricht hat man besonders darauf zu achten, daß derselbe Begriff, dieselbe Regel stets in derselben knappen und klaren Form gegeben werde; schwankende, unklare Umschreibungen sind durchaus zu meiden. Grammatische Regeln, sprachliche, mathematische, physikalische und ethische Definitionen sollte man sich daher vorher kurz und knapp aufschreiben, ehe man sie giebt, und dann immer genau so wiederholen lassen. Ob man vom Begriffe durch das Urteil zum Schlusse und Beweise fortschreite oder umgekehrt, das

wird sich je nach dem einzelnen Fall entscheiden; in der synthetischen Mathematik, bei ethisch-religiösen Fragen wird man am besten von der Anschauung des Einzelnen zum Urteil und von diesem zum Begriff fortschreiten. Übrigens greifen ja Begriff, Urteil und Schluß fortwährend in einander. Auch zur Einteilung und Subsumtion bietet jedes Unterrichtsfach reichlich Gelegenheit, wobei man nur auf die Richtigkeit des Einteilungsgrundes und der Regel, welcher man den Einzelfall unterordnet, zu achten hat*).

Besonders nützlich für die Bildung des Begriffsvermögens ist die Mathematik, mag sie synthetisch oder analytisch sein. Sie schafft genaue Begriffsbestimmungen, leitet durch ihre Analyse nach Inhalt und Umfang zum Urteilen an und übt in der strengen Form des Schlusses und Beweises. Dazu kommt noch der eigentümliche Vorteil, daß diese logischen Formen hier unverhüllt auftreten, so daß jeder Fehler leicht erkennbar wird.

Eben so nützlich sind die Übungen des Sprachunterrichts, besonders die Aufsätze. Jeder einfache Satz ist ein Urteil; jeder zusammengesetzte enthält mehrere Urteile oder einen Schluß. Wie förderlich ist das Studium der Syntax, das Aufsuchen der koordinierten und subordinierten Sätze, der kausalen, finalen, konzessiven 2c. Verhältnisse! Wie bietet sich da Gelegenheit, Umfang und Inhalt der Begriffe, ihre Quantität, Qualität, Relation und Modalität zu erfassen und sich im Urteilen und Schließen zu üben! Und tritt nun gar die Vergleichung zwischen einer fremden Sprache und der Muttersprache hinzu, so kann man wohl von einer Gymnastik des Geistes reden. Wohl mag man es empirisch zu einiger Sicherheit im Schreiben und Sprechen einer fremden Sprache bringen, besonders wenn man von einem Ausländer unterrichtet wird, aber nur ein systematischer Unterricht in der Grammatik führt uns zum Verständnis der Logik und der Sprache. — Neben der Syntax darf die Synonymik nicht vernachlässigt werden; denn sie führt zu scharfer Sonderung der Begriffe und zu ihrer Subsumtion unter höhere. Sowohl beim Übersetzen und Erklären fremder Schriftsteller, als auch im deutschen Unterricht findet sich dazu vollauf Gelegenheit. Die selbständige Anwendung der logischen Regeln aber und die beste Probe für den Fortschritt des Schülers im Begriffebilden, Urteilen und Schließen, ja für seinen Bildungsstandpunkt überhaupt sind die Aufsätze.

---

*) Vgl. meine „Logik“. 2. Aufl. § 24. 25.

Aber auch der Unterricht in der Geschichte und noch mehr in der Religion giebt vielfach Gelegenheit, die Begriffsbildung zu üben. Wie viele Grundbegriffe fordern da den Lehrer zu kurzer, klarer Definierung auf! Und so nötig auch beide Fächer für die sittlich-religiöse Entwickelung des Schülers sind, so förderlich können sie zugleich für seine Verstandesbildung werden.

In der obersten Klasse sollte, wenn sich an der Anstalt ein dafür begabter Lehrer findet, auch die philosophische Propädeutik getrieben werden, um die Schüler mit den logischen Grundgesetzen der Elementar- und Methodenlehre bekannt zu machen. Der Lehrer im deutschen wird am ersten dazu Beruf und Neigung haben.

Der sicherste Weg übrigens, daß diese formale Bildung des Zöglings, welche durch Anschauungen zu Wahrnehmungen, Vorstellungen und Begriffen geht, erreicht werde, ist die Beschränkung des Materials. Unverständige Stoffanhäufung und allzu rascher Lehrgang dagegen muß die meisten Schüler verwirren, entmutigen und zu Unlust und Faulheit führen. Vor allem achte daher der Lehrer darauf, daß er seine Schüler vom Leichteren zum Schwereren, vom völlig Verstandenen zum Neuen, vom Einzelnen zum Allgemeinen, vom Konkreten zum Abstrakten fortleite! Ferner suche er seinen Unterricht durch gut gewählte Beispiele lebendig und anschaulich zu machen, befestige das Gelernte durch vielseitige Wiederholung und befleißige sich selbst der Schärfe, Deutlichkeit und Klarheit im Ausdruck!

63. Wie hat man die Phantasie zu bilden?

Die Phantasie, die Grundkraft der Seele, zeigt im Gegensatz zum analysierenden Verstande ihre Macht in der harmonischen Auffassung des Ganzen, sowie in der Kombinierung und Erweiterung der Vorstellungen*). Wie der Verstand von der Anschauung zur Wahrnehmung, von da zur Vorstellung und zum Begriff fortschreitet, so die Phantasie zum Bilde und zum Ideal.

Ihre Bedeutung springt auf allen Gebieten geistiger Thätigkeit in die Augen. Sie befähigt den Künstler zur Erfassung und Darstellung seiner Gestalten, sowie den Betrachter zur Aufnahme des Kunstwerks; sie ermöglicht uns die Vorstellung abwesender Gegenstände überhaupt, ferner das mathematische Studium; die Naturforschung

*) Vgl. meine „Psychologie“ § 13, und „Diätetik des Geistes“. Kapitel 9.

bedarf ihrer zur Bildung von Hypothesen, der Historiker zur Darstellung längstvergangener Zustände.

Beim Kinde pflegt die Phantasie reger zu sein als bei Erwachsenen. Dem Dichter gleich, versetzt es sich (im Spiele) in alle möglichen Personen, Zustände und Thätigkeiten; aus nichts schafft es sich eine Welt; es spricht mit abwesenden Personen, ja stellt alle möglichen selbst dar; es spricht mit jenen und verkehrt mit ihnen, als sähe es dieselben vor sich. Die Puppen und Tiere erhalten Namen und werden als eine Art von Menschenwesen betrachtet. Die Kinder unterreden sich in der Rolle Erwachsener, sie ahmen deren Stimme, Gang und Handlungen nach. Natürlich muß auch dieses an sich schöne Kinderspiel seine Zeit und Grenze haben, soll nicht der Wahrheitssinn darunter leiden; allmählich muß das Kind zwischen Wirklichem und Eingebildetem scheiden lernen. Auch darf man die natürliche Lust des Kindes an seinen Selbstschöpfungen nicht künstlich steigern, sonst kann sie sich zu Visionen entwickeln.

Der **Verstand** erfreut sich an Schärfe und Klarheit, die **Phantasie** an Schönheit und Ebenmaß; dort wiegt das intellektuelle, hier das formale Interesse vor; beide verfolgen das Allgemeine und Charakteristische. Aber der Verstand durch Abstraktion, die Phantasie durch **Intuition**. Sie scheidet alles Unwesentliche, Dunkle und der Vorstellung Widerstreitende aus, verklärt dadurch den Inhalt und stellt so ein Ideal dar. So fixiert sie z. B. durch Anschauung das Bild eines Menschen, indem sie unter Ausscheidung des Nebensächlichen die geistige Eigentümlichkeit desselben festhält. Dadurch wird der Mensch einer bestimmten Geistesgattung eingereiht. Dieses Bild aber wird zum **Ideale**, indem die Phantasie die bezeichnenden Züge zu einer harmonischen Totalität vereinigt und zum Ausdruck einer Idee macht. Dasselbe findet mit der Poesie statt: der Dichter erhebt seine individuellen Gefühle und Gedanken zu allgemeinen und stellt sie in charakteristischer und harmonischer Weise dar. Dem Erzieher aber fällt die Aufgabe

zu, dem Zögling die ideale Notwendigkeit des Kunstwerks zum Bewußtsein zu bringen, d. h. ihm zu zeigen, warum gerade an dieser Stelle diese Form gewählt ist, warum die einzelnen Personen eines Epos oder Dramas gerade so handeln und sprechen.

Natürlich wird der Lehrer möglichst solche Kunstwerke zur Besprechung wählen, welche künstlerisch vollendet und der Entwickelungsstufe der kindlichen Phantasie angemessen sind. Auf der ersten Stufe interessiert sich das Kind am meisten für kleine Erzählungen in Prosa oder in Versen, Märchen, Sagen und Fabeln; sie führen es in eine Welt der Wunder, ohne es, wie manche befürchten, in seiner Wahrhaftigkeit zu schädigen. Eine höhere Stufe der Phantasie begehrt Geschichte und Epos, sowie epische Gedichte, wie Balladen und Romanzen. Freilich muß der Erzieher die Geschichte zuzubereiten verstehen; Namen, Daten, Staatenveränderungen, Dynastien interessieren das Kind wenig, wohl aber Biographien, Schilderungen von Kämpfen und Abenteuern, Gegenden und Sitten. Erst auf der obersten Stufe fragt der Mensch nach dem pragmatischen Zusammenhang der Geschichte, nach Zwecken, Motiven, Ideen u. dgl.

Bei aller Lektüre ist aber besonders darauf zu halten, daß das Kind stets aktiv daran beteiligt sei. Dadurch schädigt z. B. Romanlektüre so sehr den Geist (auch den der Erwachsenen), daß sie die Phantasie zu passiver Schwelgerei verleitet. Daher wähle man lieber kleine, leicht faßliche Abschnitte, welche von den Kindern womöglich vorgelesen, erzählt und nacherzählt werden. Gedichte aber sollten recht viele auswendiggelernt, hergesagt und deklamiert werden. In den oberen Klassen schließt sich daran das Lesen und szenenweise Aufführen von Dramen mit verteilten Rollen. Überhaupt sollten Eltern sich von den Kindern recht oft vorlesen lassen; abgesehen von dem sittlichen Nutzen, daß dadurch das Kind Gelegenheit hat, die Eltern zu erfreuen, wächst dadurch der ästhetische Bildungswert des Gelesenen; denn was man hört, nimmt man ganz anders in sich auf, als was man nur leise liest.

Eigentlich müßten alle Künste zur Bildung der Phantasie herangezogen werden. Aber da musikalische Begabung nicht häufig ist, so muß man sich begnügen, die Kinder meist nur durch den Gesang ästhetisch zu bilden. Musik treiben sollten nur wirklich dafür Begabte; bei den anderen ist Zeit, Mühe und Geld verschwendet. Auf die Reize guter Architektur werde die Jugend möglichst früh von den Eltern und Lehrern aufmerksam gemacht; das Zeichnen ist dann geeignet sie durch Selbstthätigkeit tiefer

damit bekannt zu machen*). Auch die **Mathematik** verleiht der Phantasie Stärke und Klarheit. **Bilder** zu zeigen bieten aber die verschiedensten Lehrstunden vollauf Gelegenheit; am meisten Geschichte und Geographie, Naturgeschichte, aber auch Deutsch und Religion und die Lektüre fremder Schriftsteller. Wie sollten auch die Kinder eine Vorstellung vom jüdischen Tempel und Priestertum, vom Perikleischen Zeitalter, von den herrlichen Domen des Mittelalters, von der Kunst eines Raffael und Dürer, von den Männern der Reformation und des 18. Jahrhunderts gewinnen, wenn ihm nicht die wichtigsten Bilder vorgeführt werden**)! Natürlich wird man weder Zeit noch Verständnis finden für einen ausführlichen Unterricht in der Archäologie, Ästhetik und Kunstgeschichte; diese Fächer sollten von der Jugend nur durch Lektüre kennen gelernt und erst später, in gereifterem Alter, betrieben werden***).

Das **Zeichnen** sollte von jedem Kinde geübt werden; dies ist sowohl für eine korrekte Darstellung als auch für eine verständige Auffassung der Formen die notwendige Grundlage. Zeigt ein Zögling Lust und Begabung, so sollte er auch in Pastell, Gouache, Aquarell und Öl malen lernen; dadurch wird nicht nur Auge und Hand geübt, sondern auch der Geschmack für das Schöne gebildet, ganz abgesehen von dem Vergnügen, das solches Thun, selbst wenn es nur dilettantenhaft ist, dem Kinde selbst und anderen, die seine Arbeiten sehen, bereitet. Übrigens kann das Zeichnen auch mit Geometrie und Naturgeschichte in Verbindung gesetzt werden; die Lehre von der Perspektive und die Übung im Ornamentzeichnen werden die Phantasie und den Verstand zugleich in Anspruch nehmen.

Ein besonders geeignetes Mittel, die Phantasie zu entwickeln, ist die **Privatlektüre**. Diese zu leiten ist vor allem die Aufgabe einsichtiger Eltern. Jedes Kindesalter hat andere Bedürfnisse: auf die erste Zeit, wo das Kind Märchen und Fabeln liebt, folgt das Alter, das an Sagen und Abenteuern Freude hat; dann interessiert sich der junge Mensch für moralische Erzählungen, Biographien und landschaftliche Schilderungen. Die reifere Jugend liest schon gern größere Geschichten, ja interessante Schilderungen aus der Geschichte und Dramen; und das Jugendalter begeistert sich für historische Romane, romantische Epen, lyrische didaktische Gedichte; ja selbst

---

*) Vgl. E. **Frommel**, „Von der Kunst im tägl. Leben“. 1879.

) Vgl. **Seemanns „Bilderbogen zur Kunstgeschichte“; **Lübke** u. **Lützow**, „Denkmäler zur Kunstgeschichte“; E. v. d. **Launitz**, „Wandtafeln zur Veranschaulichung antiken Lebens und antiker Kunst“. 1869.

***) Gute Bücher sind: A. W. **Becker**, „Charakterbilder aus der Kunstgeschichte“. Leipzig 1869. — E. **Lemcke**, „Populäre Ästhetik“. 5. Auflage. Leipzig 1879. — W. **Lübke**, „Grundriß der Kunstgeschichte“. 1887.

für populär-philosophische Abhandlungen. Nicht zu viel! Nicht zu schnell! — das sind die wichtigsten Regeln beim Lesen. Selbstverständlich soll unsere Jugend mit den Klassikern unseres Volkes bekannt werden, und unsere höheren Schulen haben ja auch deren Meisterwerke den verschiedenen Klassen zur Besprechung zugewiesen. Daß ein geistig regsamer Zögling daneben noch manches andere liest, schadet nichts, wenn die Lektüre nur unverfänglich ist und jene zwei Regeln beobachtet werden. Schülerbibliotheken sind, richtig geleitet, sehr nützlich; öffentliche Leihbibliotheken dagegen sollten Kinder nicht benutzen; auch die etwa vorhandene Bibliothek des Vaters sollte ihnen nicht zu freier Verfügung stehen. Wie leicht wird durch ein Buch die Phantasie eines jungen Menschen auf Jahre hinaus verdorben*)! Auch mögen die Eltern nicht versäumen, mit ihren Kindern über ihre Lektüre zu sprechen und sich, besonders auf Spaziergängen, davon erzählen zu lassen. Dadurch wird das Gelesene diesen erst recht zum Eigentum und jene finden Gelegenheit, etwaige Irrtümer leise zu beseitigen oder zu bekämpfen, ganz abgesehen von dem hohen Wert, den solche gediegene Unterhaltung für das Familienleben hat!

64. Wie ist das Gedächtnis auszubilden?

Alles Lernen, selbst von praktischen Fertigkeiten, kommt nur durch das Gedächtnis zu stande, welches daher die Alten mit Recht die Mutter der Musen nannten. Dieses Vermögen des Geistes, Vorstellungen treu und sicher festzuhalten, ist den Menschen zwar der Anlage nach angeboren, bedarf aber wohl der Ausbildung. Dazu ist die beste Zeit die Kindheit und Jugend, wo der Geist noch am frischesten und empfänglichsten ist. Auch zeigt sich das Gedächtnis schon in einem Lebensalter des Menschen kräftig, wo seine Einsicht noch gering, dagegen die Leichtigkeit und Dauer seiner Auffassung groß ist. Dazu kommt, daß diese Kraft unseres Geistes wirklich bedeutend ausgebildet werden kann, mit dem leiblichen Wohlsein eng zusammenhängt**) und in höherem Alter mehr und mehr schwindet. Folglich muß die Zeit

---

*) In meiner „Diätetik des Geistes" Kap. 11. habe ich ein Verzeichnis besonders empfehlenswerter Bücher gegeben.

**) Kopfweh, Rausch, ein überladener Magen und geschlechtliche Ausschweifungen schädigen das Gedächtnis.

jugendlicher Kraft und Gesundheit zur Ausbildung des Gedächtnisses benutzt werden.

Es ist ein weitverbreiteter Irrtum zu glauben, die Menschen werden mit mehr oder minder gutem Gedächtnis geboren. Vielmehr fällt die sog. Gedächtnisschwäche entweder dem Mangel an thatkräftigem Willen, das Erkannte festzuhalten, zur Last, oder an scharfer Wahrnehmung, an klarer Anschauung oder lebendiger Empfindung. Dazu gesellt sich meist eine mangelhafte Ausbildung gewisser Geistesfunktionen. Daher die Beobachtung, daß Kinder und Erwachsene wohl für sprachliche und dichterische Erzeugnisse, aber nicht für geschichtliche Namen und Zahlen, oder umgekehrt, ein gutes Gedächtnis haben. Ja, bei manchen Menschen haften wohl die Eindrücke auf Phantasie und Gemüt, wogegen die auf Verstand und Willen schnell wieder verschwinden.

Die Wichtigkeit des Gedächtnisses für unser ganzes Leben erhellt noch aus Folgendem. Es ermöglicht allein die Einheit und Stetigkeit unserer Entwickelung. Denn es genügt nicht, daß unser Geist einmal etwas auf richtige Weise wahrgenommen, angeschaut, erkannt und gewollt hat, sondern diese Ergebnisse müssen in seinen festen, unverlierbaren Besitz verwandelt werden, d. h. das Gedächtnis schafft sich Methoden, Regeln und Grundsätze. Ohne diese würde der Geist in Zerstreutheit und Flatterhaftigkeit geraten und weder zur Einheit der Bildung noch zur Tiefe des Gemüts noch zur Kräftigkeit des Wollens gelangen. Daraus leuchtet ein, wie sehr diejenigen irren, welche das Gedächtnis als eine „mechanische Thätigkeit des Geistes“ verachten. Der alte Satz: Tantum scimus, quantum memoria tenemus (Wir wissen so viel, als wir im Gedächtnis haben) ist eben so wahr wie seine Umkehrung; denn eine gute Erziehung wird neben den anderen Geistesfunktionen auch das Gedächtnis nicht vernachlässigen*).

---

*) Vgl. E. Häring, „Über das Gedächtnis“. Wien 1870. — J. Huber, „Das Gedächtnis“. München 1878.

Das erste und sicherste Mittel, das Gedächtnis zu bilden, und zwar, wie es sein soll, im Zusammenhange mit den anderen Geistesthätigkeiten, ist, daß man im Zögling Teilnahme für den Gegenstand erwecke. Dies geschieht, bei der Lernbegier der Jugend, schon durch Anschaulichkeit und Klarheit des Unterrichts. Also nicht zuerst dem Kinde etwas mechanisch „einpauken", sondern erst seine Phantasie, sein Gemüt oder seinen Verstand beschäftigen, hernach wird das zu Lernende schon von selbst sitzen oder wenigstens mit Lust und Leichtigkeit gelernt werden. Bei sprachlichem Lernstoff z. B. sollte man nicht zuerst unverstandene Vokabeln und Paradigmen auswendiglernen lassen, sondern mit der Lektüre eines leichten Lesestückes beginnen, an welchem der Anfänger die Bedeutung und Flexion der Wörter sich merken kann; und in der Mathematik müßte nur der Beweis memoriert werden, der vollständig vom Schüler begriffen worden ist. Dasselbe gilt von Bibelsprüchen, Kirchenliedern und Katechismus-Abschnitten.

Aber neben dem Verständnis hat man auch den Willen zum Behalten zu wecken. Gerade begabte Kinder scheuen oft die Mühe des Memorierens und verlassen sich gern auf ihren Verstand; sie sind besonders zu genauem Auswendiglernen anzuhalten, soll nicht die Entwickelung der Bildung und der übrigen Geistesfunktionen gehemmt werden und schließlich eine traurige Unsicherheit des Wissens eintreten.

Ein anderes gutes Mittel, das Gedächtnis zu stärken, ist die Beziehung und Verschmelzung des verschiedenen Unterrichtsstoffes zu einheitlichen Geistesergebnissen. Logische Verknüpfung des Zusammengehörigen, sinnreiche Verbindung des Verschiedenen durch Ideenassoziation, organische Verschmelzung des Neuen mit dem schon Gewußten — das sind treffliche Mittel zum Behalten. Hingegen die Kunstgriffe der Mnemotechnik, welche zu dem Lernstoff neue, außerhalb desselben liegende, künstliche Beziehungen fügt, erschweren imgrunde nur die Sache; denn da hat der Geist ja nicht nur den Lernstoff, sondern noch die seltsamen Beziehungen zu lernen. Und beide entschwinden ihm, je mehr das Material wächst.

Zu den bisher angeführten Mitteln müssen aber noch Einübung, Wiederholung und Auswendiglernen treten. Wieviel Mühe erspart der Lehrer sich und den Schülern, wieviel unnütze Strafen diesen und wieviel Verdruß sich selbst, wenn er das Pensum, bevor er es aufgiebt, in der Klasse tüchtig einübt, erklärt und seine Erlernung durch leise Winke erleichtert! — Da die Wiederholung die Mutter der Studien ist (repetitio mater studiorum), so hat der Erzieher das Gelernte dem Zögling durch häufige, mannigfache, geschickt angestellte Wiederholungen zum geistigen Besitz zu machen. Er muß dabei weniger den Lernstoff in der einmal angeeigneten Weise abfragen, als ihn vielmehr unter neue und

immer weitere Gesichtspunkte bringen, ihn innerhalb seiner selbst in fruchtbare Beziehungen setzen und zugleich die anderen Geisteskräfte, wie Gemüt und Phantasie, beschäftigen. Besonders brauchbar ist dabei die Ideenassoziation und Zusammenstellung des Verwandten. Beim Sprachunterricht z. B. werden etymologische, synonyme und sachliche Beziehungen benutzt; bei der Geometrie die Ähnlichkeit der verschiedenen Figuren und ihre Ableitung aus einander; bei der Geschichte und Litteratur der Synchronismus*) und die Zusammenfassung ganzer Entwickelungen (Sitten, Institute, Richtungen). — Endlich erfordert das Auswendiglernen sorgfältige Beachtung. Hierbei gelte als Regel: nicht zu viel auf einmal aufgegeben, das Aufgegebene aber genau gelernt! Das Gedächtnis darf nicht überspannt werden; strenges Memorieren aber ist eine gute Zucht für zerstreute und flatterhafte Naturen. Und diese Memorierübungen dürfen auch auf den obersten Stufen der Schule, wo sich meist die Schüler als dafür zu gut ansehen, nicht vernachlässigt werden. Ja, nach unserer Meinung sollten selbst Erwachsene ihr Gedächtnis beständig fortüben. Treffliche Gedächtnisübungen, die zugleich noch in anderer Hinsicht wertvoll sind, scheinen uns auch plötzliche Repetitionen aller in einer Klasse gelernten Verse, Psalmen und Lieder, das Beweisen der geometrischen Sätze ohne die Figur an die Tafel zu zeichnen, das Anzeichnen von Gebirgsketten, Flüssen und Grenzen an die Tafel u. dgl.

Auch das Gemüt bedarf des Gedächtnisses — es heißt Pflichttreue. Diese wird durch Gewöhnung, Zucht und gutes Beispiel am sichersten begründet. Darauf werden wir im nächsten Abschnitt näher eingehen.

§ 10.

Bildung des Willens.

65. Was ist das Ziel der moralischen Erziehung?

Alle Wesen, vom Atom bis zum höchstentwickelten Menschen, sind Mittel- und Kreuzungspunkte von Kräften, welche mittelbar oder unmittelbar mit den Kräften des Alls in Wechselwirkung stehen. Infolgedessen befinden sie sich stets in einem Zustande der Hemmung und Spannung. Dadurch entsteht in ihnen ein Streben sich auszudehnen,

*) Vgl. meinen „Synchronismus zur Deutschen National-Litteratur“. Berlin 1885.

d. h. ihre tote Kraft in lebendige, ihre Spannkraft in Arbeit umzusetzen. Die Organismen erheben sich nun dadurch über die Mechanismen, daß sie von diesem Hemmungszustand eine Empfindung haben, und zwar der Unlust, welche, wenn jene Hemmung sich vermindert, in Lust umschlägt. Deshalb streben sie möglichst nach Beseitigung der Unlust und Erreichung der Lust, dieser Erhöhung ihres Lebensgefühls. Die niederen Tiere streben nur aus Instinkt, die höheren mit mehr oder weniger Bewußtsein; sie begehren das ihnen Angenehme und verabscheuen das Unangenehme. Über die Tiere aber erhebt sich der Mensch durch seine Persönlichkeit, d. h. Selbstbewußtsein und Freiheit. Dadurch hat er nicht nur Einsicht in das wahrhaft Wertvolle, Erstrebenswerte, Gute; sondern auch Phantasie, sich mehrere Möglichkeiten, d. h. Mittel zur Erreichung jenes Zweckes vorzustellen, und Selbständigkeit, sich kraft eigner Entschließung für die eine oder die andere Möglichkeit zu entscheiden*).

Freilich entscheidet sich der Mensch nicht immer für das wahrhaft Gute, sondern meistens für das Angenehme oder nur praktisch Nützliche; denn entweder fehlt es ihm an der rechten Einsicht oder an der Liebe zum Sittlichen oder an der Kraft des Willens. Nur zu oft beherrscht ihn die Sinnlichkeit, d. h. die ihm angebornen Triebe, welche sich, bevor die Vernunft genügend erstarkt ist, als Neigungen mächtig erweisen und in Begierden, Affekte und Leidenschaften ausbrechen.

Die Aufgabe der moralischen Erziehung ist daher, den Zögling so zu gewöhnen, zu unterweisen und zu leiten, daß in all seinem Fühlen, Denken und Thun die Vernunft oder, religiös ausgedrückt, Gottes Wille herrsche.

Daß dieses Ideal sittlicher Durchbildung bei so wenigen erreicht wird, dafür giebt es verschiedene Gründe. Die einen schätzen die höchsten sittlichen Güter (Bildung, Religion, Wissenschaft und

---

*) Vgl. hier meine „Ethik", besonders § 7—16. Leipzig, J. J. Weber 1880.

Kunst, Recht und Freiheit, Aufklärung und Wohlstand) entweder gar nicht oder nicht genügend, während sie gewisse Übel, namentlich Unwissenheit, Gottlosigkeit, Rechtsunsicherheit, soziale Mißverhältnisse als zu gering anschlagen. Dies ist sittliche Roheit, welche natürlich vor allem einer mangelhaften Erziehung entspringt. — Andere leiden an einer falschen Wertschätzung der Dinge: höhere Güter, resp. Übel werden von ihnen unter-, niedere Güter, resp. Übel überschätzt. — Aus dieser verkehrten Weltanschauung entwickelt sich dann leicht wirkliche Unsittlichkeit, welche geringe Güter übermäßig erstrebt, geringe Übel zu sehr verabscheut; jenes ist Laster, dieses Feigheit. — Dazu gesellt sich häufig Egoismus, welcher sein eigenes Wohl und Wehe allein im Auge hat, ohne sich um die Mitmenschen zu bekümmern; oder gar Bosheit, die des Nächsten Wohl mit Neid, dagegen sein Weh mit Lust betrachtet und daher jenem womöglich entgegenwirkt, dieses hingegen befördert. Leider giebt es auch solche Menschen, die, ohne alle Sympathie mit den Mitmenschen, in ihrem Herzen nur für Neid, Haß, Grausamkeit und Schadenfreude Raum haben!

Das Ziel der Erziehung ist also der sittlich-gute Charakter, d. h. die Stetigkeit des Wollens nach der Norm des göttlichen Willens, welcher sich uns in Vernunft und Gewissen bezeugt. Diese göttliche Norm im Einzelnen heißt Pflicht, ihre Befolgung Tugend, das, was dadurch erreicht wird, sittliches Gut. Das höchste Gut ist eine durch Tugendhaftigkeit beglückte Menschheit*).

66. Wodurch wird dieses Ziel erreicht?

Voraussetzung für das Gelingen der moralischen Erziehung ist vor allem die Anlage. Wer von Natur mit überwiegend bösen Trieben und Neigungen behaftet ist, und dessen Gewissen sich von Anfang an nur zu leise regt, wird der sorgsamsten Erziehung schwer zu beseitigende Hindernisse entgegensetzen. Vererbung spielt auf moralischem Gebiet keine geringere Rolle als auf physiologischem. — Fast eben so wichtig wie die moralische Anlage, welche übrigens auch durch Konstitution, Temperament und Gemütstiefe bestimmt wird, erscheinen uns die Verhältnisse, in denen ein Mensch aufwächst. Mögen die Lehrer sich noch so sehr abmühen, im Herzen des Kindes die Keime des Wahren, Schönen und Guten zu pflegen, sieht und hört es zuhause Schlechtes, so wird seine sittliche Erziehung wahrscheinlich mißlingen. Die Miterzieher

---

*) Vgl. meine Schrift: „Über den Zweck des Daseins“. Berlin 1882.

(s. o. S. 10) fördern oder hemmen nur allzusehr die Arbeit der Pädagogen.

Sehr großen Einfluß übt ferner das Beispiel des Erziehers; es ist eine stumme, aber eindrucksvolle Predigt. Die besten Lehren, noch so eifrig eingeschärft, fruchten wenig oder nichts, werden sie nicht durch das lebende Vorbild von Eltern und Lehrern unterstützt. Liegt es doch von Natur im Kinde, in ihnen fehlerlose Wesen zu sehen; man bedenke, wie leicht ein unbedachtes Wort, eine Miene oder Handlung jenes Ideal zerstören kann!

Allmählich aber muß der Zögling zur Selbständigkeit auch im Sittlichen erzogen werden. Zu dem Zwecke müssen wir sein Gewissen wecken und schärfen, daß er mit Gewissenhaftigkeit seine Pflicht erfülle; wir müssen in ihm eine tiefe Ehrfurcht vor dem göttlichen Willen und vor der Pflicht hervorrufen; wir müssen ihn anleiten, sich selbst frei zu bestimmen und zwar je öfter desto leichter zum Guten — mit einem Wort: wir haben ihn zu einem sittlichen Charakter heranzubilden.

Besonders aber strebe man danach, den Kindern eine richtige Wertschätzung der Dinge, der Güter und Übel, beizubringen; denn nichts bestimmt mehr ihr Glück oder Unglück, ihr Empfinden, Denken und Handeln, als die Weltansicht, die sie in Fleisch und Blut aufgenommen haben. Ob jemand Genuß und Vergnügen oder Arbeit und Tugend für den Zweck des Daseins hält; ob jemand die Menschen schätzt nach dem, was sie haben oder sind oder leisten; ob ein Mensch im eigenen oder im fremden Wohl, in selbstsüchtiger Lust oder im Dienste für die Menschheit sein Glück findet; ob jemand die sinnliche oder die übersinnliche Welt für seine Heimat hält — alle diese Punkte bestimmen seine ganze sittliche Richtung auf's höchste. Und wenn auch die Weltanschauung erst die Frucht der ganzen Erziehung, ja erst der Selbsterziehung sein kann, so hat der Erzieher doch die Pflicht und die Möglichkeit, sie von der frühesten Kindheit seines Zöglings, diesem unbewußt und unmerklich, vorzubereiten.

Hierbei dient als wirksame Hilfe zunächst die Gemütsverfassung des Kindes, über die wir oben in § 8 gesprochen haben. Gemütsbildung und Willensbildung fordern und fördern einander. Ein relativ unverdorbenes, ruhiges, ungetrübtes Gemüt wird, ohne daß du es systematisch zu beeinflussen brauchst, schon von selbst die Dinge und Personen im ganzen richtig abschätzen.

Noch wichtiger jedoch ist es, daß die Erzieher sich hüten, die sittliche Entwickelung des Kindes zu stören. Denn leider steht es bis heute mit der Erziehung so, daß diejenigen, denen die Obhut der Unmündigen obliegt, diese durch Unverstand am meisten selbst schädigen, sei es, daß sie einzelne Lebenssysteme zu sehr fördern oder vernachlässigen, woraus Über-, bez. Unterschätzung derselben entspringt, sei es, daß sie selbst dem Kinde falsche Wertschätzung der Dinge einimpfen, indem sie ihre Sinnlichkeit mehr pflegen als den Verstand, den Leib mehr als die Seele; sei es, daß sie ihnen selbst das böse Beispiel der Unordnung, Unmäßigkeit, Trägheit, Ungerechtigkeit und Unwahrheit geben, oder sie mit allerlei Vorurteilen des Standes, der Religion, des Vaterlandes erfüllen!

Niemand kann etwas geben, was er nicht selbst hat; niemand kann Weisheit, sittliche Güte und Glückseligkeit seinen Kindern mitteilen, als nur in dem Maße, in welchem er selbst schon weise, gut und glücklich ist*)!

67. Welche Regeln gelten für das Triebleben im allgemeinen?

Trieb ist das der Art nach bestimmte, dem Objekt nach unbestimmte Streben, welches das Individuum, vom ersten Augenblick seines Daseins an, nötigt das ihm Unentbehrliche aufzusuchen. Sämtliche Triebe sind nur Formen des Selbsterhaltungstriebes; alle haben, weil von Natur uns angeboren, Berechtigung, mögen sie physische oder seelische sein.

Aufgabe des Erziehers kann deshalb nicht sein, sie auszurotten, wie eine verirrte Asketik will, sondern sie der Vernunft zu unterwerfen. Dies geschieht, indem man sie mit Maß und Ordnung befriedigt.

68. Wie sind die sinnlichen Triebe zu leiten?

Die physischen oder sinnlichen Triebe gehen auf Erhaltung des Individuums und des Geschlechts. Schon oben, wo wir von der leiblichen Erziehung sprachen (§ 6), haben wir hierüber das Nötige gesagt.

---

*) Vgl. J. F. T. Wohlfarth, „Pädagog. Schatzkästlein". S. 412. Lpz. 1861.

Nur soviel sei noch hinzugefügt: weder Kargheit noch Übermaß der Ernährung frommt dem Kinde. Gewissenlos handeln geradezu diejenigen, die etwa, um sich selbst allerlei Genüsse verschaffen zu können, ihre Kinder darben lassen. Ebenso tadelnswert ist die Sitte mancher Eltern, ihre Kinder zum Sparen dadurch anzuhalten, daß sie zum Verzicht auf nötige Nahrungsmittel veranlassen. Anderseits wird das Übermaß im Essen und Trinken auch nachteilig wirken. „Vieles begehrt der Mensch, und doch bedarf er nur wenig!“ (Goethe.) Mag es auch schwer sein, in unserer fast überzivilisierten Gesellschaft eine naturgemäße Ernährung durchzuführen, dennoch sollten die Eltern wenigstens danach streben, daß der Nahrungstrieb nicht zu mächtig werde und die Stimme der Vernunft betäube. Essen und Trinken kann auch zur üblen Gewohnheit werden. Abgesehen von der Faulheit, welche oft aus übermäßig starkem Vegetationssystem entspringt, entwickelt sich leicht Leckerhaftigkeit, Gutschmeckerei und später Völlerei und Trunksucht. Mäßigkeit und Einfachheit sind die besten Schutzmittel dagegen, auch Beschäftigung der Muskeln, der Sinne und des Geistes. Auch trage man eine gewisse Geringschätzung der sinnlichen Genüsse zur Schau und trete dem Vorurteil, als sei frugale Kost etwas Erniedrigendes, entschieden entgegen*).

Selbst im Schlafen soll Maß gehalten werden (vgl. Fr. 43); ebenso verhindere man gedankenloses Stillsitzen und Hinbrüten. Dieses entsteht leicht bei Kindern, die entweder vernachlässigt oder zur Geselligkeit der Großen, zum Theater und zur Kirche mitgenommen werden.

Bequemlichkeit und Weichlichkeit, Feigheit und Todesfurcht werden durch straffe Zucht, vorsichtige Abhärtung, Gymnastik, Wandern, Schwimmen und Schlittschuhlaufen am besten bekämpft.

Vom Geschlechtstrieb haben wir oben (Fr. 46) gesprochen.

69. Wie ist der Thätigkeitstrieb zu erziehen?

Eine Art des Selbsterhaltungstriebes ist der Trieb nach Thätigkeit. Das Aus- und Einatmen, der Vegetationsprozeß

---

*) Vielfach ist das unvorsichtig verabreichte Taschengeld der Quell von Naschhaftigkeit und Schlemmerei, von Kneipen und Rauchen

sind Zeichen, daß der Organismus nur durch Thätigkeit besteht; aber auch die Sinne wollen arbeiten und der Geist kann nicht sein, ohne Vorstellungen und Begriffe und Ideen zu bilden. So hat jeder Mensch von Kind auf das Streben, seine Kräfte irgend einem Zwecke dienstbar zu machen; geschieht dies nach freier Willkür, so heißt es Spiel, erstrebt es ein gegebenes Ziel, Arbeit. Beidemal kann ein Kind Fleiß und Ausdauer beweisen oder Faulheit und Unstetigkeit. Um letztere zu vermeiden, gebe man ihm eine seinen Kräften angemessene Beschäftigung, lasse es stufenweise vom Leichteren zum Schwereren fortschreiten und halte auf sorgfältige Ausführung der kleinen Aufträge.

Wohl bedarf unser Organismus der Abwechselung von Thätigkeit und Ruhe, ja von den Beschäftigungen untereinander; aber man lasse den Hang zur Abwechselung nie in Unstetigkeit, Zerstreutheit und geschäftigen Müßiggang ausarten. „Was du thust, mache es ordentlich, gründlich, vollständig!“ schärfe man dem Kinde durch Wort und Beispiel ein. Ein gutes Mittel ist für Mädchen die Beschäftigung in der Wirtschaft, für Knaben die Handfertigkeit; beides ergänzt in zuträglicher Weise die einseitige geistige Thätigkeit. Natürlich müssen die Erzieher dabei Geduld im Unterweisen und Nachsicht im Beurteilen üben; denn nichts hält die sittliche Fortbildung des Zöglings mehr auf, als wenn ihm alles mißlingt, wenn er nie die Zufriedenheit seiner Eltern und Lehrer erreicht, wenn sein redliches Streben nie anerkannt wird.

Anderseits zeige man auch Strenge in der Durchführung seiner Forderungen. Das Kind muß bei der Lösung der ihm gestellten Aufgabe alle Kraft und Einsicht aufbieten, Beschwerden, ja Schmerzen ertragen und auf Annehmlichkeiten verzichten. Auch bleibe man nie bei Leistungen als genügend stehen, sondern mute dem Kinde stets neue, schwerere zu. In der Erziehung giebt es keinen Stillstand! Nur verkümmere man ihm nicht die Freude am Erreichten durch Nergelei und Tadelsucht. Es giebt Eltern, die ihr Kind nie loben, ohne sogleich einen Tadel hinzuzufügen; aus Furcht, es eitel zu machen, entmutigen, verbittern sie es. Und auch bei der Ausführung der Arbeit suche man das Kind heiter

zu machen: „Lust und Liebe sind die Fittiche zu großen Thaten“! (Goethe.) Was spielend geschehen kann, lasse man ohne Zwang ausführen. Man hüte sich, während der Arbeit selbst fortwährend zu mäkeln. Manche Eltern gehen förmlich darauf aus, dem Kinde seine Ohnmacht und Unvollkommenheit zum Bewußtsein zu bringen; nichts ist thörichter als das, denn es nimmt ihm die Freudigkeit, die Mutter aller Tugenden. — Anderseits würde stetes Loben, auch der unvollkommensten Leistungen, das Weiterstreben einschläfern und Selbstgefälligkeit hervorrufen.

70. Welche Regeln gelten für den Besitztrieb?

Das Eigentum ist das erweiterte Ich. Eigenschaften zunächst, später Besitztümer sind ihm eigentümlich. Sobald das Kind „ich“ und „du“ unterscheiden lernt, beginnt es auch fremdes Eigentum von dem seinigen zu trennen. Der Besitztrieb, so berechtigt er also ist, verlangt die besondere Aufmerksamkeit des Erziehers. Sind doch in seinem ersten Lebenskreise viele Güter Eltern und Geschwistern gemeinsam, und das Kind hat ja zunächst nur an fremdem Eigentum Anteil. Früh genug aber gehören ihm gewisse Dinge: seine Spielsachen, Kleider, Schulsachen, Nahrungsmittel und Leckerbissen. Mit seinem Eigenen mag es ungestört, nach Willkür walten und schalten; was anderen gehört hingegen nur anschauen, nur mit Erlaubnis berühren, nicht nach Belieben anfassen, zerstören und wegwerfen. Ja, selbst mit seinem Eigentum hat es sorgfältig umzugehen; zerstört es etwas davon, so mag das so lange hingehen, als es nicht aus Mutwillen geschieht; es werde durch Schaden klug; wer dagegen Kostbares dem Kinde zum Spiel giebt, ist, falls es dasselbe zerbricht, selbst schuld daran.

Manches gehört zwar dem Kinde, doch erst zu künftigem Gebrauch; auch diesen Unterschied muß es machen lernen. Manches besitzt es mit den Geschwistern gemeinsam; man erkläre es ausdrücklich und beuge dem Zank durch bestimmte Vorschriften vor. Feste Gesetzgebung und im Übertretungsfalle prompte Justiz ohne Parteilichkeit sind die Grundlage für die spätere Gerechtigkeit unserer Kinder!

Doch nicht nur Gerechtigkeit, auch Billigkeit und Liebe sollen im Familienkreise herrschen. Habsucht wie Verschwendung, Egoismus wie Gleichgültigkeit gegen Besitztum sind vom Übel. Man leite daher das Kind früh an, gern, schnell und ohne Selbstgerechtigkeit mitzuteilen. Seine Spielsachen borge es freiwillig den Geschwistern, wenn diese sie in acht nehmen. Von seinen Leckerbissen gebe es ihnen gern ab; Armen reiche es freudig eine Gabe, natürlich aus seinem Eigenen. Die bloße Komödie des Almosens oder Mitteilens, nur um dreifach dafür zurückzuempfangen, befördert die Habsucht.

Umgekehrt darf auch die Freigebigkeit nicht in Verschwendung ausarten. Die Kinder sollen die Dinge nach ihrem Werte achten, sollen den Wert auch des Geldes schätzen lernen. Man gebe ihnen daher auch bisweilen Gelegenheit, sich solches zu verdienen, damit sie erkennen, wie schwer es sich verdient. Eine gute Nummer unter einer häuslichen Arbeit, sorgfältiges Üben am Klavier, Ordnung in seinen Spiel- und Schulsachen, Reinlichkeit und Pünktlichkeit ꝛc. belohne man hin und wider mit einem Pfennig. Hernach aber wache man auch über die Art, wie das Gesparte verwendet wird! Nicht zum Naschen oder zum Ankauf unnützer oder gar schädlicher Dinge (etwa jener berüchtigten Abenteuergeschichten für 25 Pfennig!), sondern um davon gelegentlich Geschenke zu machen.

Auf die zwei Fehler: Habsucht und Verschwendung kann man nicht früh genug achten. Ein Kind, das mehr haben will, als es brauchen oder gar verwahren kann, verrät Habsucht; wer Dinge leicht verschenkt, sogar an Personen, die ihm nicht nahestehen, oder sie leicht wegwirft, zeigt Verschwendung. Überhaupt sollte man Kindern das Verschenken nicht zu leicht machen; haben sie aber etwas verschenkt, so dürfen sie es nicht zurückfordern.

Besonders ernst präge man ihnen Achtung vor fremdem Eigentum ein. Die Tugend der Redlichkeit wird ihnen nicht angeboren, sie muß ihnen anerzogen werden. Bei allem elterlichen Zutrauen wache man streng über die Jugend, damit sie nicht der Versuchung erliege. Auch im kleinsten, das sie finden oder zu verwalten haben, sollen sie ehrlich sein. Jung gewohnt, alt gethan! Ein Kind, das

sich kein Gewissen daraus macht, einen Pfennig zu unterschlagen, bedarf großer Strenge seitens seiner Erzieher.

Auf die Thorheit vieler Eltern, welche ihren Kindern entweder früh mitteilen, daß sie einst reich sein werden, oder sie anleiten, den Schein erlogener Wohlhabenheit zur Schau zu tragen, brauchen wir nur hinzuweisen; sie richtet sich selbst. Ebenso diejenige einer zu opulenten Lebensweise, welche die Kinder später nur unzufrieden oder zu redlicher Arbeit, Sparsamkeit und Bescheidenheit untüchtig macht.

71. **Wie hat man den Geselligkeitstrieb zu leiten?**

Der Mensch, sagt schon Aristoteles, ist ein geselliges Wesen. Auch das Kind begehrt Umgang, und zwar nicht nur mit Eltern und Erzieher, sondern auch mit seinesgleichen. Es ist aber ebenso gefährlich, ihm denselben ohne Aufsicht und Vorsicht zu gewähren, als ihn durchaus ihm zu versagen. In Abgeschlossenheit erzogene Kinder sind meist altklug, mißtrauisch, hochmütig, unanstellig zum Spiel und zu praktischen Aufgaben, ohne doch vor den Unarten anderer Kinder bewahrt zu bleiben; denn diese entspringen ja hauptsächlich aus den ihnen angeborenen Trieben! Und wie leicht leiden gerade sorgfältig, aber isoliert erzogene Kinder Schiffbruch, wenn sie später ins Leben treten! Ein Kind muß vielmehr so erzogen werden, daß es mit allen Menschen umgehen *kann*, aber nur mit guten umgehen *will*.

Freilich bedarf die Wahl ihres Umgangs unserer größten Sorgfalt; denn ein guter Umgang erspart uns viel Mühe, da ja das Kind lieber von seinesgleichen als von Erwachsenen Rat und Sitte annimmt. Aber direkt kann man wenig dazu thun; man kann wohl schlechten Umgang verbieten, gebieten aber läßt sich guter nicht. Drängt man ihn auf, so wird er meist zurückgestoßen. Nur befördern kann man ihn, Gelegenheit dazu geben und Hindernisse möglichst hinwegräumen. Und doch erweist sich oft der scheinbar gute hernach als nachteilig; auch unter den Kleinen giebt es schon Scheinheilige und Spielverderber, und das Auge des Kindes sieht oft schärfer, als das des Erwachsenen. Vorübergehende Bekanntschaft mit unartigen Genossen kann übrigens, weise benutzt, auch Gutes stiften.

So förderlich nun aber der Umgang ist — er erweckt Mitgefühl, Verträglichkeit, Gemeinsinn, Wetteifer —, so schädlich kann er, schlecht überwacht, werden; denn Unselbständigkeit, Vergnügungssucht, Schwatzhaftigkeit u. a. werden auch leicht dadurch genährt, ganz abgesehen von den Versuchungen des bösen Beispiels. Man dulde daher auch nicht, daß der Geselligkeitstrieb in Gesellschaftssucht ausarte, wo das Kind schließlich nichts ohne Beisein anderer vornehmen kann und sich in der Einsamkeit immer langweilt. Wenigstens arbeiten muß der Mensch allein können, aber es ist auch ein Armutszeugnis, wenn er sich nicht mit sich selbst unterhalten kann. Wo dieser Mangel an Kindern hervortritt, da sind die Eltern selbst daran schuld; denn oft gewöhnen sie jene an Gesellschaften, Tanzkränzchen, Wirtshäuser, Theater und Konzerte u. dergl. Aber gesellige Zusammenkünfte müssen selten, zufällig und mehr nur Sache der Belohnung sein, sollen sie anders ihren Reiz behalten. Vor nichts aber sollten Eltern ihre Söhne mehr zu schützen suchen, als vorm Kneipen, dieser Wurzel aller Roheit und Gemeinheit, welcher nicht nur die Sittlichkeit, sondern auch die Wissenschaftlichkeit zum Opfer fällt.

72. Wie kann man den Ehrtrieb leiten?

Ehre ist die Anerkennung unseres Wertes; zollt sie uns unser Gewissen, so nennt man sie innere Ehre; zollen sie uns andere, äußere; jene, die nur durch schlechte Handlungen verlierbar ist, hat mehr Wert, als diese, welche von Glück und Gunst abhängt. Oft kommen sogar beide, die innere und die äußere Ehre, in Konflikt — wohl dem, der dann jene dieser vorzuziehen Lust und Kraft hat!

Das Wichtigste ist daher, im Kinde Ehrgefühl zu erwecken und großzuziehen, d. h. das Gefühl für Ehre und Schande, für wahre und falsche Ehre, und Ehrliebe, d. h. das Streben, wahre Ehre vor Gott zu gewinnen und die (äußere) Ehre vor den Menschen, den guten Namen, zu behaupten.

Dies erreicht man am besten dadurch, daß man dem Kinde die rechte Wertschätzung der Dinge (vgl. S. 136) einprägt und sie selbst fortwährend übt. Wenn es angeleitet wird, Tugenden höher zu achten als Verhältnisse, Vorzüge höher als Vorrechte, Gutsein höher als Reichsein, innere Eigenschaften höher als äußere; wenn wir energisch darauf hin-

weisen, daß der Mensch, der keinen sittlichen Wert hat, verächtlich ist, mag er auch noch so groß, mächtig, reich und schön sein — so wird das Kind, bei dem ihm angeborenen Triebe nach Vervollkommnung, gewiß von selbst Sinn für wahre Ehre bekommen. Es muß zu stolz sein, um gemeine, niedrige Handlungen zu belächeln, zu loben oder gar selbst zu beabsichtigen.

Aber freilich, wieviel sündigen gerade in diesem Punkte die meisten Eltern! Anstatt Ehrgefühls pflanzen sie Eitelkeit ins Herz der Kinder, anstatt edlen Stolzes Hochmut, anstatt Ruhmbegier Ehrgeiz! Auf Rang und Stand, Reichtum und Pracht, Vorrechte und Titel, Kleider, Wohnung und Speisen sich etwas „einzubilden" leiten sie ihre Kinder geflissentlich an, ja es mag wohl nichts geben, worauf der Mensch nicht stolz sein könnte, selbst auf seine Armut und Schlechtigkeit! Je weniger äußerliche Ehrenzeichen und Ehrenbezeigungen einem Kind erwiesen werden, desto reiner wird sich sein Ehrgefühl entwickeln. Wenn aber die Dienstboten genötigt werden, dem Kinde ehrfurchtsvoll zu begegnen, wenn es immer wieder erfährt, daß es vornehmer, reicher Leute Kind ist, wenn man ihm immer einschärft, um wie viel geringer jene einfachen, armen, ungebildeten Leute im Hinterhause sind — dann darf man sich nicht wundern, wenn es hochmütig wird! Und gehen nicht die Eltern meist mit schlechtem Beispiel voran? Legen sie nicht auf den äußern Menschen, auf die Kleider, mehr Wert als auf den innern? auf Titel und Equipage mehr als auf Rechtschaffenheit? Wohl thut man recht, die Familien-Ehre in dem Sinne hochzuhalten, daß man die Kinder ermahnt, sich als würdige Enkel ihren Vorfahren anzureihen; aber nur die geistigen Vorzüge und der gute Name kommen in Betracht, nicht Äußeres.

Anfangs giebt es niemand sonst, nach dessen Beifall ein Kind zu streben hat, als seine Eltern, Verwandten und Lehrer. Nicht „die Leute", sondern die guten und gebildeten Menschen sind demnächst das Publikum, nach dessen Anerkennung ein wohlerzogener Mensch trachtet.

Es ist bedauerlich, daß in den Schulen zu sehr an den Ehrgeiz appelliert wird, wodurch dieser über Gebühr gesteigert werden muß. Nicht auf Lob, gute Nummern, hohen Platz, Belohnungen, Medaillen und Prämien sollte das Kind Jagd machen, sondern nach dem Beifall seiner Lehrer streben und dem beseligenden Bewußtsein, seine Pflicht gethan zu haben. Eine mit dem öffentlichen Unterricht oft verbundene Gefahr liegt darin, daß die Schüler sich mehr durch den Beifall ihrer Kameraden als durch die Achtung der Pflicht und ihr Gewissen bestimmen lassen. Dieser Ehrgeiz, welcher dem Corpsgeist

entspringt, hat schon manchen schwachen Menschen auf die Bahn der Sünde gelockt! Man schärfe daher der Jugend ein, daß es viel ehrenvoller ist, lauter, offen und mutig sein Unrecht zu bekennen, als aus Kameraderie zu lügen.

73. Wie kann man das Lügen verhindern?

Lüge ist die absichtliche, bewußte und pflichtwidrige Unwahrheit, also nicht bloß die bewußte falsche Aussage, sondern auch absichtliche Zweideutigkeit, Unbestimmtheit, Zurückhaltung, Verstellung, Wortbrüchigkeit und Verräterei, Täuschung und Heuchelei. Dagegen sind scherzhafte Täuschung, Abweichungen von der Wahrheit im Spiel oder aus Phantasie, aus Oberflächlichkeit und Vergeßlichkeit, welche alle oft bei Kindern vorkommen, keine Lügen. Auch aus Mangel an Beherrschung der Sprache sagt das Kind oft Unrichtiges aus.

Vor allem schärfe man den Kindern ein, daß Wahrhaftigkeit eine Tugend, Lüge dagegen ein Laster und, weil aus Selbstsucht, Feigheit oder Schmeichelei entspringend, verächtlich sei. — Sodann gebe man ihnen in diesem Punkte selbst ein gutes Beispiel. Man halte sich streng an die Wahrheit, übertreibe nicht, und wo man sich geirrt, suche man nicht durch eine Unwahrheit zu entschlüpfen. Wenn aber die Unwahrheit aus höheren Gesichtspunkten, z. B. Bescheidenheit, Höflichkeit und Menschenliebe, erlaubt, ja geboten ist, so kläre man die Kinder darüber auf. Durchaus verwerflich aber ist es, sie anzuleiten, daß sie in eigenem oder in der Eltern Interesse falsche Aussagen machen. Auch erzwungene Abbitten, Danksagungen, Liebkosungen u. dgl. sind, als Übungen in der Heuchelei, dem Charakter des Zöglings sehr nachteilig. Vor allem behüte man ihn vor der ersten Lüge, welcher so leicht andere nachfolgen.

Wie aber kann man das? Das Erste ist, daß man ihm von vornherein keine Lüge zutraut und die Wahrhaftigkeit als etwas ganz Selbstverständliches betrachtet. Zweitens dadurch, daß man ihm alle Versuchungen zum Lügen möglichst fern hält; denn davon sei man überzeugt, daß es bei der Erziehung ebenso wichtig ist Fehler zu verhüten, als Voll-

kommenheiten zu begründen, und daß die Verbesserung oder Bekämpfung von Fehlern eigentlich nur da nötig ist, wo man die beiden ersten Aufgaben versäumt hat. Dazu ist drittens nötig, daß man dem Kinde durch Wort und That einschärfe, uns stets alles, Gutes wie Schlimmes, offen zu sagen; man weise darauf hin, daß Gott alles wisse, daß man alles gern verzeihe, wenn es nur mutig und frei bekannt werde, und zeige sich traurig, wenn man merkt, daß das Kind etwas verschwiegen hat. — Viertens beweise man durch die That, daß man Wahrhaftigkeit hochhält, indem man einerseits dem rückhaltlosen Bekenntnis wirklich Verzeihung angedeihen läßt, anderseits bei kleinen Fehlern nicht wie ein Wütrich tobt, so daß die Kinder, aus Furcht vor Strafe, zum Lügen ihre Zuflucht nehmen. — Endlich hüte man sich, ein Kind, das einmal lügt, nun für einen Taugenichts zu halten und ihm zu sagen, daß man ihm fortan gar nichts mehr glaube; denn dadurch wird es auf dem Pfade der Lüge nur bestärkt und weitergetrieben. Insgeheim aber prüfe und kontrolliere man sorgsam alle seine Aussagen.

Wie aber, wenn sich beim Zögling wirklich ein Hang zum Lügen zeigt? Vor allem verzweifle man nicht an seiner Besserung, sondern bedenke, daß ein junger noch kein abgeschlossener Charakter, mithin bildungsfähig ist. Sodann beweise man große Wachsamkeit in Bezug auf die Aussagen des Zöglings. Ferner suche man die Quelle der Lüge mit aufmerksamer Beobachtung und psychologischer Erwägung auf. Dadurch wird man zugleich den Anlaß zu fernerer Lüge hinwegräumen. Die Quellen dafür sind nun höchst mannigfach. Bei manchen Naturen z. B. ist es die Verlegenheit und der falsch geleitete Trieb, derselben Herr zu werden. Ihnen begegne man mit Liebe und Offenheit; eine einfache Zurechtweisung genügt meist, sie auf den rechten Weg zu bringen und vor weiteren Unwahrheiten zu bewahren. Andere ergehen sich in Erfindungen aus lebhafter Phantasie und einem gewissen Mutwillen, ohne daß sie sich einer bösen Absicht bewußt sind. Diese muß man beschämen, wo-

möglich in Gegenwart anderer, und über die unheilvollen Folgen ihres Thuns aufklären. Am häufigsten lügen Kinder aber aus Furcht vor Strafe; hier ist also die Lüge die Folge eines Vergehens, das dadurch verdeckt werden soll. Hier hat man nun zuerst jenes erste Vergehen zu untersuchen, mag Leichtsinn, Pflichtvergessenheit oder Ungehorsam die Wurzel sein, und die anderen Kinder, welche dasselbe gethan, aber nicht gelogen haben, gelinde zu bestrafen und darauf hinzuweisen, wie viel besser sie gehandelt als der Lügner. Sollte die Lüge gar der Bosheit entspringen, so muß sie hart bestraft, das Kind aber zugleich alles Ernstes auf die schlimmen Folgen solcher That aufmerksam gemacht werden. Entspringt sie aus Heuchelei, so muß diese zunächst entlarvt und der Schade, den der Heuchler hat, ihm zum Bewußtsein gebracht werden.

In allen Fällen aber hat man die Lüge zu untersuchen und das Kind, wo nicht zu offnem Geständnis zu bringen, so doch zu überführen und zu zeigen, daß die Lüge sowohl die menschliche Gesellschaft als besonders Liebe und Vertrauen untergräbt. Selbst bei dringendem Verdacht darf man daher weder, ohne untersucht zu haben, strafen noch auch die Beschuldigung der Lüge aussprechen, so lange diese nicht erwiesen und noch eine andere Erklärung möglich ist. Denn nichts verletzt und verdirbt die Kinder mehr, als unverdienter Weise als Lügner gebrandmarkt zu werden. Sind zwei Kinder bei demselben Vergehen beteiligt, so suche man vorerst den minder Verdächtigen auszufragen; denn der andere wird wahrscheinlich sogleich seine Zuflucht zur Lüge nehmen und dann jener kaum den Mut haben, diesem zu widersprechen. Sollte auch so kein Geständnis erfolgen, so bestrafe man lieber nicht, drücke aber sein lebhaftes Bedauern darüber aus, daß sein Vertrauen so wenig Offenheit finde, und suche durch Beschämung den Ehr- und Wahrheitssinn zu stärken. Übrigens darf man einem Kinde eine einmalige Unwahrheit nicht wer weiß wie lange vorrücken, noch durch Übertreibung sein Vergehen ins Ungemessene steigern; will

man es doch zu heilsamer Reue leiten, nicht zur Selbstverachtung oder Verstockung.

Häufig hat der Lehrer zur Verhütung und Heilung der Lüge bei seinen Schülern die Hilfe des Hauses heranzuziehen. Natürlich wird er es mit Schonung des elterlichen Ansehens, mit Takt und doch mit Entschiedenheit thun. Sollten aber, was leider auch oft der Fall, Eltern an der Unwahrheit ihres Kindes selbst beteiligt oder gar die Urheber davon sein, so hat er ihnen ernste Vorhaltungen zu machen und das Kind ebenso streng zu bestrafen, als wenn es allein schuld wäre *).

74. Wie erzieht man die Kinder zum Gehorsam?

Drei Stufen hat die Erziehung des Kindes wie der Menschheit überhaupt zu durchmessen: Notwendigkeit, Pflichtmäßigkeit und Freiheit. Aus dem niedrigsten Zustande des Müssens erhebt sich der Mensch zum Sollen, bis er endlich zum freien Wollen gelangt **).

Ziel der Erziehung ist also die Selbständigkeit. Daraus ergiebt sich, wie falsch die beiden Extreme sind, von denen das eine niemals, das andere immer blinden Gehorsam verlangt. Dort wird Eigensinn und Unbotmäßigkeit, hier Trotz und Verknechtung die Folge sein. Vom blinden Gehorsam durch den bewußten Gehorsam zur Freiheit, das ist der richtige Weg.

Der Trieb nach Unabhängigkeit und Selbständigkeit ist an sich als ein erfreuliches Zeichen von Energie zu betrachten. Und so lange er sich nicht, zum großen Teil durch die Schuld der Eltern und Lehrer, krankhaft ausbildet, darf man ihn nicht ‚brechen' wollen. Werden sich doch die Kinder, veranlaßt durch das Gefühl ihrer physischen und geistigen Ohnmacht, dem Erwachsenen ganz von selbst unterordnen.

---

*) Vgl. J. Ritter, „Die Lüge nach ihrem Wesen und ihrer pädagogischen Behandlung". Leer 1863.

**) Vgl. F. Dittes, „Grundriß der Erziehungs- und Unterrichtslehre". 6. Aufl. S. 181. Leipzig 1878.

Schwierigkeiten entstehen gewöhnlich erst beim Klassenunterricht, wo das Beisammensein verschiedener Schüler jüngeren Lehrern oft die Disziplin sehr erschwert*). Wo aber überhaupt Kinder nicht gehorchen, da fehlt es dem Erzieher entweder an Charakter oder an Takt; er versteht entweder nicht zu befehlen oder seinen Befehlen nicht den nötigen Nachdruck zu geben**).

Vor allem muß jeder Befehl sachlich gerechtfertigt sein. Wer von Kindern Dinge verlangt, die sie entweder nicht leisten können oder nach ihren bisherigen Sitten und Vorstellungen nicht thun dürfen, kann sich nicht wundern, wenn er auf Widerstreben stößt. — Sodann muß der Befehl klar und deutlich sein; denn wie kann ihn jemand ausführen, der ihn nicht verstanden hat. — Drittens darf er nicht mit einem gestrigen oder jüngst gegebenen in Widerspruch stehen, sonst weiß der Zögling gar nicht, was er thun soll. Solch ein Selbstwiderspruch untergräbt die Achtung vor den Anordnungen und die Folgsamkeit. — Weiter muß ein Befehl kurz sein; denn das Kind hat zu gehorchen, mag ihm auch die Zweckmäßigkeit des Befehls nicht einleuchten. Begründungen und Auseinandersetzungen rufen eher den Widerspruch der Kinder hervor. — Endlich muß der Befehl ruhig erteilt werden und ohne Hinzufügung einer Strafandrohung, falls er übertreten würde; denn der Erzieher hat zuerst den Gehorsam als das Normale vorauszusetzen. Zwischen Gebot und Strafe ist für den guten Erzieher ein weiter Weg; das stete Drohen entfremdet die Kinder und schüchtert sie ein oder verstockt sie! — Überhaupt soll man nicht mehr verbieten, als unbedingt nötig, und lieber gebieten als verbieten; denn durch vieles Verbieten wird das Kind unsicher, unlustig und in seiner Thatkraft gelähmt.

Wie aber soll man seinen Befehlen Nachdruck verschaffen? Das Erste ist, daß man sich von ihrer Ausführung überzeuge. Denn merken erst Kinder einmal, daß man wohl ge- oder verbietet, sich hernach aber nicht weiter darum kümmert, ob dem auch Folge geleistet werde, so werden sie natürlich säumen es zu thun. — Zweitens. Hast du nach reiflicher Überlegung etwas ge- oder verboten, so darfst du dich nicht durch Vorstellungen und Bitten zur nachträglichen Nachgiebigkeit bestimmen lassen; dadurch untergräbst du selbst dein Ansehen. Am wenigsten geeignet sind leere und wortreiche Klagen über den Ungehorsam, welche sich an das Ehrgefühl

---

*) Vgl. J. G. Dobschall, „Grundsätze der Schuldisziplin". 2. Aufl. Leipzig 1848.

**) Vgl. W. Schrader, „Erziehungs- und Unterrichtslehre". 3. Aufl. § 47. Berlin 1876.

oder wohl gar Mitleid der Zöglinge wenden, aber anstatt Gehorsam nur Verachtung hervorrufen.

Haben die Kinder unserm Befehl einmal nicht Gehorsam geleistet, so müssen wir zunächst ernstlich prüfen, ob er auch eine geeignete Anordnung enthielt; wo nicht, haben wir ihn einfach offen aufzuheben. Nur aus Rechthaberei daran festhalten zu wollen, zeigt Eigensinn. — Sodann werden wir den Ungehorsamen mit Ernst, aber auch mit ruhiger Selbstbeherrschung zur Rede stellen, um zu hören, ob er etwas Vernünftiges zu seiner Entschuldigung vorzubringen weiß. Wo nicht, werden wir ihn energisch tadeln, dabei aber alles lange Schelten oder gar Schimpfwörter ängstlich vermeiden; jenes ist zwecklos, dieses unpassend. Ebensowenig werden wir später öfters auf jenen Ungehorsam zurückkommen, geschweige den Ungehorsamen deshalb verspotten oder verhöhnen; jenes zeugt von nachtragendem, dies von lieblosem Wesen. Auch wissen wir ja, daß die Kinder fast nur aus jugendlichem Unbedacht, nicht aus böser Absicht oder bewußter Auflehnung ungehorsam sind! — Endlich wirkt auch hier das Beispiel viel: Der Erzieher trage selbst willigen Gehorsam zur Schau gegen seine Vorgesetzten, gegen die Obrigkeit, gegen göttliche und menschliche Gebote!

Nachlässigkeit, Inkonsequenz und Vergeßlichkeit des Erziehers sind die Hauptursachen für des Zöglings Ungehorsam.

Wie aber, wenn sich dieser bis zum Eigensinn, ja zum Trotze steigert? Jener ist das Streben, seinen eigenen Willen durchzusetzen, dieser, sich einem fremden nicht zu unterwerfen; jener entfaltet mehr aktiven Willen, dieser passiven Widerstand. Beide aber wachsen auf demselben Holz, einem übertriebenen Unabhängigkeitsgefühl.

Der Eigensinn entsteht meist durch unverständige Zärtlichkeit der Erzieher. Gegen diese Unart sind Worte weniger wirksam als Thaten. Man spare Worte und harte Strafen, welche nur scheinbare Unterwerfung mit verhaltenem Widerwillen herbeiführen, aber auch oft zu Haß und Rachsucht verleiten. Nimmt man von den Widerreden des Eigensinnigen gar keine Notiz und thut so, als ob das Gehorchen etwas ganz Selbstverständliches sei, so fügt er sich meistens. Geschieht dies gleichwohl nicht, so verbinde man mit dem Ungehorsam einen empfindlichen Nachteil, nicht als eine Strafe, sondern als unangenehme Erfahrung. Dem Eigensinn stelle man Unbeugsamkeit entgegen. Noch besser aber ist es, mit der Befolgung eines dem Eigensinnigen unangenehmen Befehls den Reiz irgend einer Annehmlichkeit zu verknüpfen, ohne daß jedoch dadurch der Schein der Bestechung entstünde. Dies wird dann vermieden, wenn der Erzieher geistige Reize wählt und nicht viel darüber redet. — Auch der Eigensinn, welcher Altersgenossen gegenüber

hervortritt, wird am besten dadurch bekämpft, daß man Nachteile damit verbindet.

Übrigens bezeichne man nicht jede Abweichung vom Wunsche anderer als Eigensinn, während sich vielleicht darin Festigkeit des Charakters, Selbständigkeit und Eigenartigkeit ankündigt. Überhaupt achte man wohl darauf, daß man bei seiner zunehmenden Reife dem Zögling Gelegenheit gebe, selbst zu wählen, zu denken und zu handeln. Nicht daß man mit ihm streite und Gegenrede annehme, wenn man befohlen hat, aber man befehle seltener und rege lieber mehr zu eigenem Thun an. Besonders unterlasse man das zu befehlen, dessen Befolgung von vornherein unwahrscheinlich ist; auch verletze man nicht das Gefühl der Selbständigkeit unnötiger Weise, welches in gewissem Alter entsteht und über welches die Jugend bald eifersüchtig wacht.

Bevor man etwas als Trotz ansieht, prüfe man wohl, ob es nicht bloß Verlegenheit oder Ungeschick ist, oder ein sonst veranlaßter und nur an ungehörigem Ort ausbrechender Unmut. Bewahrt hier der Erzieher Ruhe und weist jenen ernst, doch liebevoll zurecht, so wird er den Zögling alsbald entwaffnen und zur Selbstbesinnung zurückführen. Wirklicher Trotz aber verdient, wie auch Frechheit, die schärfste Strafe.

75. Wie hat man zu strafen?

Strafe ist das Übel, das jemand infolge seiner Schuld trifft. Es leuchtet ein, daß sie das letzte Zuchtmittel ist, welches der Erzieher erst dann anzuwenden hat, wenn alle anderen vergeblich sind. Als Erziehungsmittel bezweckt sie Besserung, nicht, wie bei der bürgerlichen Gesetzgebung, Vergeltung; sie richtet sich mithin lediglich auf den Willen, der entweder vom Bösen ab- oder zum Guten hingelenkt werden soll. Nicht also Fehler oder Mängel des Verstandes, der Phantasie und des Gemüts an sich sind straffällig, sondern erst wenn sie einer Verkehrtheit des Willens oder einem Mangel an Thatkraft entspringen.

Wer dies bedenkt, wird sich nicht so oft zum Strafen aufgelegt fühlen, wie die meisten Eltern, welche ganz vergessen, wie viel sie selbst, nach unseren früheren Darlegungen, an den Unarten ihrer Kinder schuld sind. Er wird aber auch die Strafen nur am richtigen Ort verhängen und die jedesmal angemessene Strafe sorgfältig heraussuchen.

Als einen sehr wichtigen Gesichtspunkt halte man fest, daß man niemals sogleich strafe, wenn man von einem Vergehen des Zöglings gehört hat, sondern erst mit Ruhe und Selbstbeherrschung die Art seiner Verschuldung untersuche. Denn oft stellt sich, was auf den ersten Blick ein grobes Vergehen erschien, als ein Mißverständnis, eine Nachlässigkeit, ein Versehen oder gar als eine gutgemeinte That heraus. Man höre daher auch erst die etwaigen Entschuldigungen des Kindes an, bevor man straft.

Die Strafe selbst hat dann unmittelbar zu erfolgen; sie lange, etwa bis zum Abend, zur Rückkehr des Vaters oder (in der Schule) bis zum Ende der Woche hinauszuschieben, empfiehlt sich nicht, weil bis zu jenem Termin das Betragen des Kindes sich schon so geändert haben kann, daß die Strafe gar nicht mehr paßt.

Bevor wir zu den einzelnen Strafen übergehen, möchten wir bemerken, daß man sie durch rechtzeitige, nicht wortreiche Ermahnung, durch richtige Anregung des Ehrgefühls und durch sparsame Anwendung von Lob und Tadel fast überflüssig machen kann. Man unterlasse überspannte Anforderungen und verhüte die Ausbildung fehlerhafter Begierden. Das rechte Ehrgefühl des Kindes findet seine Befriedigung in der Zufriedenheit der Eltern und Lehrer und dem Beifall der Geschwister und Genossen sowie in der Selbstachtung. Vertrauen und Liebe von seiten der Erzieher leiten ein gutgeartetes Kind schon weit auf dem Pfade des Guten.

Auch darauf ist hinzuweisen, daß man mit Lob und Tadel sparsam umgehe. Beides stumpft ab, verschwenderisch ausgeteilt. Wer stets lobt, dessen Beifall wird bald gar nicht beachtet; noch nachteiliger ist es für die Erziehung, wenn das Kind gegen die steten, belfernden Rügen der Eltern zuletzt völlig abgestumpft wird.

Noch eine allgemeine Bemerkung: Soll eine Strafe gerecht sein, so muß sie der Verschiedenheit der Kinder (nach Alter, Temperament, Konstitution, Einsicht, Willensrichtung)

und den Umständen angepaßt werden. Die buchstäbliche Gerechtigkeit, welche alle gleich beurteilt, ist die höchste Ungerechtigkeit!

Wie soll man nun strafen? Die erste Stufe ist der ernste Blick, welcher voll Erstaunen, Mißbilligung oder Kummer auf den Schuldigen gerichtet wird. Auf zartfühlende Kinder übt dieser schon große Wirkung aus. — Die nächste ist ein Wort des Tadels, natürlich in ruhigem, beim ersten Vergehen sogar mildem Tone; die erhobene Stimme zeugt nur vom Affekt des Erziehers ohne der Sache irgendetwas hinzuzufügen. Schreien und Schelten setzt ihn in den Augen des Kindes nur herunter. Übrigens thut auch schon verachtungsvolles Schweigen und einfaches Kopfschütteln oft gute Wirkung. — Dem Tadel darf weder Hohn noch Bitterkeit beigemischt sein; denn gegen das Vergehen, nicht gegen den Zögling zeige man Widerwillen; im Gegenteil, dieser fühle, daß man ihn trotz seiner Schuld liebt.

Hat man seine Zuflucht zu stärkeren Strafen zu nehmen — und es giebt solche Fälle —, so hüte man sich Strafen anzudrohen, deren Ausführung einem aus physischen oder sittlichen Gründen unmöglich ist. Die Strafen, die den Eltern zu Gebote stehen, sind viel zahlreicher, als über die der Lehrer verfügt. Während die Schule nur mündlichen und schriftlichen Tadel hat, Absonderung des Schülers, Strafarbeiten und Nachsitzen, Einschließung (Karzer), körperliche Züchtigung und Verweisung, haben die Eltern mündlichen Tadel, unter vier Augen oder vor Zeugen, Kostentziehung, Einsperrung, Auferlegung von Geldbußen, Entziehung von Spielsachen, Vergnügungen und Freistunden, und körperliche Züchtigung.

Beide, Schule und Haus, haben darauf zu achten, daß sie durch die Strafe nicht die Gesundheit, Gemütsverfassung und Sittlichkeit des Zöglings schädigen. Ein gutes Mittel ist dies, daß man den Strafen ihren künstlichen, gesuchten Charakter nehme und sie als die notwendigen Folgen des Vergehens erscheinen lasse. Der leichtsinnige Zögling empfinde den Nachteil solchen Verhaltens; flüchtige Arbeiten müssen eben noch einmal gemacht werden; Unordnung straft sich durch langes Suchen; Unmäßigkeit durch Hungern; Zank und Unverträglichkeit durch Ausschluß vom Spiele; Lüge durch Verlust des Vertrauens; Zerstörung eignen Besitzes durch Entbehrung, fremden Gutes durch Schadenersatz.

Körperliche Züchtigung verwerfen wir im allgemeinen durchaus — wen das Wort nicht züchtigt, den zieht auch der Stock nicht. Für kleine Unarten, Nachlässigkeit und Vergeßlichkeit, Unordnung und Unfleiß ist die Körperstrafe viel zu hart; auch Lüge und Verstocktheit wird dadurch nicht bekämpft. Für die Behandlung jener habe ich oben (Fr. 74) die Mittel angegeben, diese wird durch Schläge nur noch gesteigert. Am wenigsten wähne man durch Prügel das Ehrgefühl zu wecken; im Gegenteil, es wird dadurch ertötet! Also nur ganz ausnahmsweise ist von diesem, vergangenen Zeiten angehörigen, Strafmittel Gebrauch zu machen. Bei kleinen, verzogenen Kindern bekämpft man dadurch am besten Eigensinn und Trotz; bei größeren Knaben, wenn sie sich trotzig, roh oder boshaft gezeigt haben, um ihnen nachdrücklich in Erinnerung zu bringen, daß es immer noch ein Mittel gebe, ihre Zügellosigkeit zu bändigen. Vereinzelt ist auch für Frechheit und Unverschämtheit eine Ohrfeige ein probates Mittel. Aber nie schreite man in Zorn und Haß zur Züchtigung! Mädchen sollten niemals geschlagen werden.

Anmerkung. Ein gutes Erziehungsmittel ist auch die Belohnung, welche natürlich auch nur sparsam, gerecht und weise zu verwenden ist. Der schönste Lohn für das Kind muß die Zufriedenheit, das Vertrauen und die Liebe des Erziehers sein. Das Gute ist das Normale, Pflichtmäßigkeit das Selbstverständliche; nur bisweilen empfehlen sich Belohnungen für besondere Leistungen. Doch hat man sie so einzurichten, daß sich nicht Lohn- und Habsucht im Kinde entwickele!

76. Welches Verhältnis besteht zwischen Schule und Haus?

Obgleich von vornherein klar ist, daß Schule und Haus auf einander angewiesen sind, und die Erziehung nur bei völligem Einverständnis beider gelingen kann, fassen doch oft sowohl Eltern als Lehrer ihr Verhältnis zu einander falsch auf. Manche Eltern halten sich dadurch, daß sie ihr Kind der Schule übergeben haben, für aller Verantwortung quitt, anderseits jedoch für berechtigt, gegen die Anordnungen der Schule, deren Erziehung und Unterricht sachlichen Einspruch zu erheben. Dazu sind sie aber durchaus nicht befugt. Paßt ihnen eine Anordnung nicht, welche die Schule für so viele Kinder trifft, so steht es ihnen frei, das ihrige herauszunehmen. Anderseits wollen manche Lehrer von der Mitwirkung der Eltern gar nichts wissen, ohne zu bedenken, wie sehr sie derselben dennoch bedürfen.

Ein gesundes Verhältnis zwischen Schule und Haus aber ist allein das gegenseitige Vertrauen und die Bereitschaft zur Hilfeleistung. Wozu die Schule verpflichtet ist, dazu ist sie auch berechtigt. Das Wichtigste sollte beiden Teilen sein, im Verkehr mit einander zu bleiben. Für die Eltern ist das selbstverständlich; der Klassenordinarius wird gern erbötig sein, ihnen Auskunft und Rat zu geben. Aber auch der Lehrer wird manchen Schüler viel richtiger beurteilen, nachdem er einmal mit dessen Eltern Rücksprache genommen hat. Manche Eigentümlichkeit, mancher Mangel, ja manche verkehrte Richtung desselben kann er nur dadurch verstehen und bekämpfen. Besonders dem Hange zur Lüge, zur Unkeuschheit und zum Kneipen wird nur durch gemeinsame Arbeit entgegengewirkt werden können. Selbst bei befangenen oder ausweichenden Antworten der Eltern hat solche Rücksprache Nutzen; mindestens den, daß sich die Eltern dadurch an ihre Pflicht gemahnt fühlen; sind sie sich aber deren bewußt und beweisen sie das durch Einsicht, Energie und Vertrauen zur Schule, so muß solches Zusammenwirken köstliche Früchte tragen.

Zuhause können die Eltern die Schule dadurch unterstützen, daß sie zunächst alle ihre Anordnungen gewissenhaft ausführen, bez. den Schüler zu deren Ausführung anhalten. — Sodann, daß sie mit Achtung von der Schule, ihren Lehrern und Einrichtungen sprechen und es nicht dulden, wenn die Kinder, wie sie so gern thun, darüber abfällig oder gar spöttisch urteilen. Und sollte ihnen selbst ein Urteil, eine Maßregel, eine Handlung eines Lehrers nicht gleich angemessen erscheinen, so werden sie sich hüten, dies in Gegenwart ihrer Kinder zu äußern, überzeugt, daß Pietät eine Hauptsäule der Erziehung ist. — Drittens werden die Eltern ihren Kindern ausreichend Zeit und Gelegenheit geben, ihre Schulaufgaben zu machen. — Viertens werden sie sich hüten, Versäumnisse derselben zu beschönigen, zu entschuldigen oder gar durch unwahre Behauptungen zu decken; dadurch leiten sie ja die Kinder an, sie selbst zu betrügen! — Fünftens werden sie ihnen die nötigen Lehrmittel verschaffen, darauf

halten, daß sie regelmäßig und rechtzeitig zur Schule kommen; sie werden Teilnahme für das Fortschreiten der Kinder zeigen, indem sie sich öfters vorlesen oder Gelerntes erzählen lassen. — Sechstens werden einsichtige Eltern die Arbeiten überwachen, ebenso die Lektüre und den Umgang der Kinder. — Endlich müssen sie eifrig dazu mithelfen, das Gemüt, den Verstand und den Willen ihrer Kinder zu bilden, insbesondere die Tugenden: Gottesfurcht und Rechtschaffenheit, Anstand und Höflichkeit, Bescheidenheit, Ordnungsliebe, Gehorsam, Wahrhaftigkeit, Ehrgefühl und Menschenliebe.

Die Lehrer ihrerseits werden zunächst nie vergessen, daß ihre Schüler Kinder von Eltern sind, die sie als ihr Teuerstes lieben und zu guten Menschen gemacht sehen möchten; sie werden also Sorgfalt, Ruhe und Besonnenheit, Eifer und Energie, aber auch Heiterkeit und Humanität gegen jene beweisen. — Zweitens werden sie die Leistungen der Schüler möglichst gerecht beurteilen, sowohl im einzelnen, als auch hernach im ganzen auf der Censur. — Drittens: freundliche und angemessene Erkundigungen nach dem Fleiß und Betragen des Schülers, seiner Aufmerksamkeit und seinen Fortschritten wird der Lehrer gern, freundlich und ausführlich beantworten. — Viertens wird er sich um das Thun und Treiben seiner Schüler außerhalb der Schule, soweit es die Verhältnisse irgend gestatten, bekümmern, besonders bei denjenigen, deren Eltern nicht im Orte der Schule wohnen. Auch um ihr Ergehen in der Pension, um ihre Schul- und Privatarbeiten sollte er sich taktvoll kümmern. — Bei Disziplinarfällen oder besonders schweren Verirrungen eines Schülers wird er die Hilfe von dessen Eltern gern annehmen, bez. suchen. — Endlich wird die Schule die Anwesenheit der Eltern bei öffentlichen Prüfungen, Festen und Feierlichkeiten mit Freuden begrüßen.

Wir schließen mit Rückerts Wort, welches ebenso den Lehrern gilt:

„Ein Vater soll zu Gott an jedem Tage beten:
Herr, lehre mich dein Amt beim Kinde recht vertreten!“

Register.

[Die Zahlen bezeichnen die Seiten.]

Druck von J. J. Weber in Leipzig.

Von demselben Verfasser sind bisher erschienen:

Über Freiheit des Willens. Halle, Fricke 1874.
Leibniz' Stellung zur katholischen Kirche. Berlin, C. Duncker 1874.
Leibniz' Psychologie. Köthen, Schettler 1875.
Leibniz. Sein Leben und Denken. Ebenda 1876.
Zur Reform des Religionsunterrichts. Berlin, Habel 1876.
Der Mangel eines allgemeinen Moralprinzips. Ebenda 1877.
Geschichte der Philosophie. Leipzig, J. J. Weber 1877. 2. Aufl. 1884.
Lehrbuch d. evangel. Religion. 2 Bde. Köthen, Schettler 1878/79.
Die Hauptpunkte der Metaphysik. Ebenda 1880.
Kirchengeschichte. Leipzig, J. J. Weber 1880.
Ethik. Ebenda 1881.
Logik. Ebenda 1881. 2. Aufl. 1890.
Der Zweck des Daseins. Berlin, Habel 1882.
Das Grundprinzip des Weltprozesses. Köthen, Schettler 1882.
Psychologie. Leipzig, J. J. Weber 1883.
Der Spiritismus, die Narrheit unseres Zeitalters. Berlin, Habel 1883.
Diätetik des Geistes. Berlin, Brachvogel u. Ranft 1884. 2. Aufl. 1886.
Synchronismus z. deutsch. Litteratur. Berlin, Mayer u. M. 1885.
Wörterbuch d. philos. Grundbegriffe. Heidelberg, G. Weiß 1886. 2. Aufl. 1890.
Schematismus zur Philosophie. Halle, Schwetschke 1888.
Über Gemütsbildung. Hamburg, Richter 1888.
Über die Tierseele. Halle, Pfeffer 1889.
Gedichte. Köthen, Schettler. 2. Aufl. 1878.
Helden des Glaubens. Gedichte. Bremen, Heinsius 1890.

Baustile. Neunte Auflage. — **Katechismus der Baustile, oder Lehre der** architektonischen Stilarten von den ältesten Zeiten bis auf die Gegenwart. Von Dr. Ed. Freiherrn von Sacken. Neunte, verbesserte Auflage. Mit einem Verzeichnis von Kunstausdrücken und 103 in den Text gedruckten Abbild. M. 2

Bibliothekenlehre. Vierte Auflage. — **Katechismus der Bibliothekenlehre.** Anleitung zur Einrichtung und Verwaltung von Bibliotheken. Von Dr. Jul. Petzholdt. Vierte, verbesserte Auflage. Mit in den Text gedruckten Abbildungen und 15 Schrifttafeln. [Unter der Presse.

Bienenkunde. Dritte Auflage. — **Katechismus der Bienenkunde und** Bienenzucht. Von G. Kirsten. Dritte, verm. und verb. Auflage, herausgegeben von J. Kirsten. Mit 51 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2

Bleicherei s. Wäscherei 2c.

Börsengeschäft s. Bankwesen.

***Botanik.** — **Katechismus der Allgemeinen Botanik. Von Prof. Dr.** Ernst Hallier. Mit 95 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2

***Botanik, landwirtschaftliche.** Zweite Auflage. — **Katechismus der landwirtschaftlichen** Botanik. Von Karl Müller. Zweite, vollständig umgearbeitete Auflage von R. Herrmann. Mit 4 Tafeln und 48 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 1. 50

Buchdruckerkunst. Fünfte Auflage. — **Katechismus der Buchdruckerkunst** und der verwandten Geschäftszweige. Von C. A. Franke. Fünfte, vermehrte und verbesserte Auflage, bearbeitet von Alexander Waldow. Mit 43 in den Text gedruckten Abbildungen und Tafeln. M. 2. 50

Buchführung. Vierte Auflage. — **Katechismus der kaufmännischen Buchführung.** Von Oskar Klemich. Vierte, vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 7 in den Text gedruckten Abbildungen und 3 Wechselformularen. M. 2. 50

Buchführung, landwirtschaftliche. — **Katechismus der landwirtschaftlichen** Buchführung. Von Prof. K. Birnbaum. M. 2

Chemie. Sechste Auflage. — **Katechismus der Chemie. Von Prof. Dr. H.** Hirzel. Sechste, vermehrte Aufl. Mit 31 in den Text gedruckten Abbild. M. 3

Chemikalienkunde. — **Katechismus der Chemikalienkunde. Eine kurze** Beschreibung der wichtigsten Chemikalien des Handels. Von Dr. G. Heppe. M. 2

Chronologie. Dritte Auflage. — **Kalenderbüchlein. Katechismus der** Chronologie mit Beschreibung von 33 Kalendern verschiedener Völker und Zeiten. Von Dr. Ad. Drechsler. Dritte, verbesserte und sehr verm. Aufl. M. 1. 50

Dampfmaschinen. Dritte Auflage. — **Katechismus der stationären** Dampfkessel, Dampfmaschinen und anderer Wärmemotoren. Ein Lehr- und Nachschlagebüchlein für Praktiker, Techniker und Industrielle. Von Ingenieur Th. Schwartze. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 247 in den Text gedruckten und 9 Tafeln Abbildungen. M. 4

Drainierung. Dritte Auflage. — **Katechismus der Drainierung und der** Entwässerung des Bodens überhaupt. Von Dr. William Löbe. Dritte, gänzlich umgearbeitete Auflage. Mit 92 in den Text gedr. Abbildungen. M. 2

***Dramaturgie.** — **Katechismus der Dramaturgie. Von R. Prölß.** M. 2. 50

Droguenkunde. — **Katechismus der Droguenkunde. Von Dr. G. Heppe.** Mit 30 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2. 50

☞ Die mit * versehenen Bändchen sind zurzeit nur broschiert zu haben.

***Einjährig-Freiwillige.** Zweite Ausgabe. — **Katechismus für den Einjährig-Freiwilligen.** Von M. von Süßmilch, gen. Hörnig. Zweite, durchgesehene Ausgabe. Mit 52 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2. 50

Elektrotechnik. Dritte Auflage.— **Katechismus der Elektrotechnik. Ein Lehrbuch** für Praktiker, Techniker und Industrielle. Von Ingenieur Th. Schwartze. Dritte, verbesserte u. vermehrte Aufl. Mit 383 in den Text gedr. Abbild. M. 4. 50

Ethik. — **Katechismus der Sittenlehre. Von Lic. Dr. Friedrich** Kirchner. M. 2. 50

Färberei und Zeugdruck. Zweite Auflage. — **Katechismus der Färberei und** des Zeugdrucks. Von Dr. Herm. Grothe. Zweite, vollständig neu bearbeitete Auflage. Mit 78 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2. 50

Farbwarenkunde. — **Katechismus der Farbwarenkunde. Von Dr. G.** Heppe. M. 2

Feldmeßkunst. Vierte Auflage. — **Katechismus der Feldmeßkunst mit Kette,** Winkelspiegel und Meßtisch. Von Fr. Herrmann. Vierte, durchgesehene Auflage. Mit 92 in den Text gedruckten Figuren und einer Flurkarte. M. 1. 50

Feuerwerkerei. — **Katechismus der Lustfeuerwerkerei. Kurzer Lehrgang** für die gründliche Ausbildung in allen Teilen der Pyrotechnik. Von C. A. v. Nida. Mit 124 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2

Finanzwissenschaft. Fünfte Auflage. — **Katechismus der Finanzwissenschaft** oder die Kenntnis der Grundbegriffe und Hauptlehren der Verwaltung der Staatseinkünfte. Von A. Bischof. Fünfte, verbesserte Auflage. M. 1. 50

Fischzucht. — **Katechismus der künstlichen Fischzucht und der Teichwirtschaft.** Wirtschaftslehre der zahmen Fischerei. Von E. A. Schroeder. Mit 52 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2. 50

***Flachsbau.** — **Katechismus des Flachsbaues und der Flachsbereitung.** Von K. Sonntag. Mit 12 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 1

Fleischbeschau. Zweite Auflage. — **Katechismus der mikroskopischen** Fleischbeschau. Von F. W. Rüffert. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 40 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 1 20

Forstbotanik. Vierte Auflage. — **Katechismus der Forstbotanik. Von** H. Fischbach. Vierte, vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 79 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2. 50

Galvanoplastik. Dritte Auflage. — **Katechismus der Galvanoplastik.** Ein Handbuch für das Selbststudium und den Gebrauch in der Werkstatt. Von Dr. G. Seelhorst. Dritte, durchgesehene und vermehrte Auflage. Von Dr. G. Langbein. Mit Titelbild und 42 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2

Gedächtniskunst. Sechste Auflage. — **Katechismus der Gedächtniskunst** oder Mnemotechnik. Von Hermann Kothe. Sechste, von J. B. Montag sehr verbesserte und vermehrte Auflage. M. 1. 50

Geflügelzucht. — **Katechismus der Geflügelzucht. Ein Merkbüchlein** für Liebhaber, Züchter und Aussteller schönen Rassegeflügels. Von Bruno Dürigen. Mit 40 in den Text gedruckten und 7 Tafeln Abbildungen. M. 4

Geographie. Vierte Auflage. — **Katechismus der Geographie.** Vierte Auflage, gänzlich umgearbeitet von Karl Arenz, Kaiserl. Rat und Direktor der Prager Handelsakademie. Mit 57 Karten und Ansichten. M. 2. 40

Geographie, mathematische. — **Katechismus der mathemat. Geographie.** Von Dr. Ad. Drechsler. Mit 113 in den Text gedr. Abbildungen. M. 2. 50

☞ Die mit * versehenen Bändchen sind zurzeit nur broschiert zu haben.

Geologie. Vierte Auflage. — **Katechismus der Geologie, oder Lehre vom** innern Bau der festen Erdkruste und von deren Bildungsweise. Von Prof. H. Haas. Vierte, verbesserte Auflage. Mit 144 in den Text gedruckten Abbildungen und einer Tabelle. M. 3

Geometrie, analytische. — **Katechismus der analytischen Geometrie.** Von Dr. Max Friedrich. Mit 56 in den Text gedr. Abbild. M. 2. 40

***Geometrie.** Zweite Aufl. — **Katechismus der ebenen und räumlichen Geo**metrie. Von Prof. Dr. K. Ed. Zetzsche. Zweite, vermehrte und verbesserte Aufl. Mit 209 in den Text gedr. Figuren und 2 Tabellen zur Maßverwandlung. M. 2

Gesangskunst. Vierte Auflage. — **Katechismus der Gesangskunst. Von** F. Sieber. Vierte, verbesserte und vermehrte Auflage. Mit vielen in den Text gedruckten Notenbeispielen. M. 2. 40

Geschichte s. Weltgeschichte.

***Geschichte, deutsche.** — **Katechismus der deutschen Geschichte. Von** Dr. Wilh. Kentzler. M. 2. 50

Gesundheitslehre s. Makrobiotik.

Girowesen. — **Katechismus des Girowesens. Von Karl Berger.** Mit 21 Geschäfts-Formularen. M. 2

Handelskorrespondenz. Zweite Aufl. — **Katechismus der kaufm. Korrespon**denz in deutscher Sprache. Von C. F. Findeisen. Zweite, verb. Aufl. M. 2

Handelsrecht. Dritte Auflage. — **Katechismus des deutschen Handels**rechts, nach dem Allgem. Deutschen Handelsgesetzbuche. Von Reg.-Rat Robert Fischer. Dritte, umgearbeitete Auflage. M. 1. 50

Handelswissenschaft. Sechste Auflage. — **Katechismus der Handelswissen**schaft. Von K. Arenz. Sechste, verbesserte und vermehrte Auflage, bearbeitet von Gust. Rothbaum und Ed. Deimel. M. 2

Heerwesen. — **Katechismus des Deutschen Heerwesens. Von Oberst**leutnant a. D. H. Vogt. Nach dem Tode des Verfassers herausgegeben von R. v. Hirsch, Hauptmann a. D. M. 2. 50

Heizung, Beleuchtung und Ventilation. — **Katechismus der Heizung,** Beleuchtung und Ventilation. Von Ingenieur Th. Schwartze. Mit 159 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 3

Heraldik. Vierte Auflage. — **Katechismus der Heraldik. Grundzüge** der Wappenkunde. Von Dr. Ed. Freih. v. Sacken. Vierte, verbesserte Auflage. Mit 202 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2

Hufbeschlag. Dritte Auflage. — **Katechismus des Hufbeschlages. Zum** Selbstunterricht für jedermann. Von E. Th. Walther. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 67 in den Text gedr. Abbild. M. 1. 50

***Hüttenkunde.** — **Katechismus der allgemeinen Hüttenkunde. Von Dr.** E. F. Dürre. Mit 209 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 4

Kalenderbüchlein s. Chronologie.

***Kalenderkunde.** — **Katechismus der Kalenderkunde. Belehrungen über** Zeitrechnung, Kalenderwesen und Feste. Von O. Freih. v. Reinsberg-Düringsfeld. Mit 2 in den Text gedruckten Tafeln. M. 1

Kindergärtnerei. Dritte Auflage. — **Katechismus der praktischen Kinder**gärtnerei. Von Fr. Seidel. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 35 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 1. 50

Kirchengeschichte. — **Katechismus der Kirchengeschichte. Von Lic. Dr.** Friedrich Kirchner. M. 2. 50

☞ Die mit * versehenen Bändchen sind zurzeit nur broschiert zu haben.

Klavierspiel. — Katechismus des Klavierspiels. Von Fr. Taylor, deutsch von Math. Stegmayer. Mit vielen in den Text gedr. Notenbeispielen. M. 1. 50

Kompositionslehre. Fünfte Auflage. — **Katechismus der Kompositionslehre.** Von Prof. J. C. Lobe. Fünfte, verbesserte Auflage. Mit vielen in den Text gedruckten Musikbeispielen. M. 2

Korrespondenz s. Handelskorrespondenz.

Kostümkunde. — Katechismus der Kostümkunde. Von Wolfg. Quincke. Mit 453 Kostümfiguren in 150 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 4

Kriegsmarine, Deutsche. — Katechismus der Deutschen Kriegsmarine. Von Prem.-Lieut. Gg. Pavel. Mit 3 Abbildungen. M. 1. 50

Kulturgeschichte. Zweite Auflage. — **Katechismus der Kulturgeschichte.** Von J. J. Honegger. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. M. 2

Kunstgeschichte. Zweite Auflage. — **Katechismus der Kunstgeschichte.** Von Bruno Bucher. Zweite, verbesserte Auflage. Mit 276 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 4

Litteraturgeschichte. Zweite Auflage. — **Katechismus der allgemeinen** Litteraturgeschichte. Von Dr. Ad. Stern. Zweite, durchges. Aufl. M. 2. 50

Litteraturgeschichte, deutsche. Sechste Auflage. — **Katechismus der** deutschen Litteraturgeschichte. Von Oberschulrat Dr. Paul Möbius. Sechste, vervollständigte Auflage. M. 2

Logarithmen. — Katechismus der Logarithmen. Von Max Meyer. Mit 3 Tafeln Logarithmen und trigonometrischen Zahlen und 7 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2

Logik. Zweite Auflage. — **Katechismus der Logik.** Von Lic. Dr. Friedr. Kirchner. Zweite, durchges. Aufl. Mit 36 in den Text gedr. Abbild. M. 2. 50

Lustfeuerwerkerei s. Feuerwerkerei.

***Makrobiotik.** Dritte Auflage. — **Katechismus der Makrobiotik, oder der** Lehre, gesund und lange zu leben. Von Dr. med. H. Klencke. Dritte, durchgearbeitete und verm. Auflage. Mit 63 in den Text gedr. Abbildungen. M. 2

Marine s. Kriegsmarine.

Mechanik. Vierte Auflage. — **Katechismus der Mechanik.** Von Ph. Huber. Vierte, verm. u. verb. Auflage. Mit 181 in den Text gedr. Figuren. M. 2. 50

***Meteorologie.** Zweite Auflage. — **Katechismus der Meteorologie.** Von Heinr. Gretschel. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 53 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 1. 50

Mikroskopie. Katechismus der Mikroskopie. — Von Prof. Carl Chun. Mit 97 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2

Milchwirtschaft. — Katechismus der Milchwirtschaft. Von Dr. Eugen Werner. Mit 23 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 3

Militärwesen s. Heerwesen.

Mineralogie. Vierte Auflage. — **Katechismus der Mineralogie.** Von Privatdozent Dr. Eugen Hussak. Vierte, neu bearbeitete Auflage. Mit 154 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2

Mnemotechnik s. Gedächtniskunst.

Musik. Vierundzwanzigste Auflage. — **Katechismus der Musik.** Erläuterung der Begriffe und Grundsätze der allgemeinen Musiklehre. Von Prof. J. C. Lobe. Vierundzwanzigste Auflage. M. 1. 50

Musikgeschichte. — Katechismus der Musikgeschichte. Von R. Musiol. Mit 15 in den Text gedruckten Abbildungen und 34 Notenbeispielen. M. 2. 50

☞ Die mit * versehenen Bändchen sind zurzeit nur broschiert zu haben.

Musikinstrumente. Fünfte Auflage. — **Katechismus der Musikinstrumente.** Von Richard Hofmann. Fünfte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Mit 189 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 4

Mythologie. Fünfte Auflage. — **Katechismus der Mythologie aller** Kulturvölker. Fünfte Auflage. Mit vielen in den Text gedruckten Abbildungen. [In Vorbereitung.

***Naturlehre.** Dritte Auflage. — **Katechismus der Naturlehre, oder** Erklärung der wichtigsten physikalischen und chemischen Erscheinungen des täglichen Lebens. Nach dem Englischen des Dr. C. E. Brewer. Dritte, von Heinrich Gretschel umgearb. Auflage. Mit 55 in den Text gedr. Abbildungen. M. 2

Nivellierkunst. Dritte Auflage. — **Katechismus der Nivellierkunst. Von** Dr. C. Pietsch. Dritte, vollständig umgearbeitete Auflage. Mit 61 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2

Nutzgärtnerei. Vierte Auflage. — **Katechismus der Nutzgärtnerei, oder** Grundzüge des Gemüse- und Obstbaues. Von Hermann Jäger. Vierte, verm. und verb. Auflage. Mit 54 in den Text gedr. Abbildungen. M. 2

Orgel. Dritte Auflage. — **Katechismus der Orgel. Erklärung ihrer** Struktur, besonders in Beziehung auf technische Behandlung beim Spiel. Von Prof. E. F. Richter. Dritte, durchgesehene Auflage. Mit 25 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 1. 50

Ornamentik. Dritte Auflage. — **Katechismus der Ornamentik. Leitfaden** über die Geschichte, Entwickelung und die charakteristischen Formen der Verzierungsstile aller Zeiten. Von F. Kanitz. Dritte, verbesserte Auflage. Mit 131 in den Text gedruckten Abbildungen und einem Verzeichnis von 100 Spezialwerken zum Studium der Ornamentikstile. M. 2

***Orthographie.** Vierte Auflage. — **Katechismus der deutschen Orthographie.** Von Dr. D. Sanders. Vierte, verbesserte Auflage. M. 1. 50

Pädagogik. — **Katechismus der Pädagogik. Von Lic. Dr. Fr. Kirchner.** M. 2

Petrographie. — **Katechismus der Petrographie. Lehre von der** Beschaffenheit, Lagerung und Bildungsweise der Gesteine. Von Dr. J. Blaas. Mit 40 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2

Philosophie. Dritte Auflage. — **Katechismus der Philosophie. Von** J. H. v. Kirchmann. Dritte, verbesserte Auflage. M. 2. 50

——— Zweite Auflage. — **Katechismus der Geschichte der Philosophie** von Thales bis zur Gegenwart. Von Lic. Dr. Fr. Kirchner. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. M. 3

Photographie. Vierte Auflage. — **Katechismus der Photographie, oder** Anleitung zur Erzeugung photograph. Bilder. Von Dr. J. Schnauß. Vierte, den neuesten Fortschritten entspr. verb. Aufl. Mit 34 in den Text gedr. Abbild. M. 2

Phrenologie. Siebente Auflage. — **Katechismus der Phrenologie. Von** Dr. G. Scheve. Siebente Auflage. Mit einem Titelbild und 18 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2

Physik. Vierte Auflage. — **Katechismus der Physik. Von Dr. J. Kollert.** Vierte, vollständig neu bearbeitete Aufl. Mit 231 in den Text gedr. Abbild. M. 4

Poetik. Zweite Auflage. — **Katechismus der deutschen Poetik. Von Prof.** Dr. J. Minckwitz. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. M. 1. 80

Psychologie. — **Katechismus der Psychologie. Von Lic. Dr. Fr.** Kirchner. M. 3

☞ Die mit * versehenen Bändchen sind zurzeit nur broschiert zu haben.

Raumberechnung. Dritte Auflage. — **Katechismus der Raumberechnung.** Anleitung zur Größenbestimmung von Flächen und Körpern jeder Art. Von Fr. Herrmann. Dritte, vermehrte und verbesserte Auflage von Dr. E. Pietsch. Mit 55 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 1. 80

Redekunst. Vierte Auflage. — **Katechismus der Redekunst. Anleitung** zum mündlichen Vortrage. Von Dr. Roderich Benedix. Vierte, durchgesehene Auflage. M. 1. 50

Registratur- und Archivkunde. — Katechismus der Registratur- und Archivkunde. Handbuch für das Registratur- und Archivwesen bei den Reichs-, Staats-, Hof-, Kirchen-, Schul- und Gemeindebehörden, den Rechtsanwälten ꝛc., sowie bei den Staatsarchiven. Von Georg Holtzinger. Mit Beiträgen von Dr. Friedr. Leist. M. 3

Reichspost. — Katechismus der Deutschen Reichspost. Von Wilh. Lenz. Mit 10 in den Text gedruckten Formularen. M. 2. 50

Reichsverfassung. Zweite Auflage. — **Katechismus des Deutschen Reiches.** Ein Unterrichtsbuch in den Grundsätzen des deutschen Staatsrechts, der Verfassung und Gesetzgebung des Deutschen Reiches. Von Dr. Wilh. Zeller. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. M. 3

Rosenzucht. — Katechismus der Rosenzucht. Von Herm. Jäger. Mit 52 in den Text gedruckten Abbildungen. M.

Schachspielkunst. Zehnte Auflage. — **Katechismus der Schachspielkunst.** Von K. J. S. Portius. Zehnte, vermehrte und verbesserte Aufl. M. 2

***Schreibunterricht.** Zweite Auflage. — **Katechismus des Schreibunterrichts.** Zweite, neubearbeitete Auflage. Von Herm. Kaplan. Mit 147 in den Text gedruckten Figuren. M. 1

Schwimmkunst. — Katechismus der Schwimmkunst. Von Martin Schwägerl. Mit 113 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2

Spinnerei und Weberei. Dritte Auflage. — **Katechismus der Spinnerei,** Weberei und Appretur, oder Lehre von der mechan. Verarbeitung der Gespinstfasern. Dritte, bedeut. verm. Aufl., unter teilweiser Benutzung des Grotheschen Originals bearb. v. Dr. A. Ganswindt. Mit 196 in den Text gedr. Abbild. M. 4

Sprachlehre. Dritte Auflage. — **Katechismus der deutschen Sprachlehre.** Von Dr. Konrad Michelsen. Dritte, verbesserte Auflage, herausgegeben von Ed. Michelsen. M. 2. 50

Stenographie. Zweite Auflage. — **Katechismus der deutschen Stenographie.** Ein Leitfaden für Lehrer und Lernende der Stenographie im allgemeinen und des Systems von Gabelsberger im besondern. Von Heinrich Krieg. Zweite, verbesserte Aufl. Mit vielen in den Text gedr. stenogr. Vorlagen. M. 2. 50

Stilistik. Zweite Auflage. — **Katechismus der Stilistik. Eine Anweisung** zur Ausarbeitung schriftlicher Aufsätze. Von Dr. Konrad Michelsen. Zweite, durchgesehene Auflage, herausgegeben von Ed. Michelsen. M. 2

Tanzkunst. Fünfte Auflage. — **Katechismus der Tanzkunst. Ein Leitfaden** für Lehrer und Lernende. Von Bernhard Klemm. Fünfte, verbesserte und vermehrte Auflage. Mit 82 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2. 50

Technologie, mechanische. — Katechismus der mechanischen Technologie. Von A. v. Ihering. Mit 163 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 4

Telegraphie. Sechste Auflage. — **Katechismus der elektrischen Telegraphie.** Von Prof. Dr. K. Ed. Zetzsche. Sechste, völlig umgearbeitete Auflage. Mit 315 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 4

Tierzucht, landwirtschaftliche. — Katechismus der landwirtschaftlichen Tierzucht. Von Dr. Eugen Werner. Mit 20 in den Text gedr. Abbild. M. 2. 50

Trigonometrie. — Katechismus der ebenen und sphärischen Trigonometrie. Von Franz Bendt. Mit 36 in den Text gedr. Abbild. M. 1. 50

Turnkunst. Sechste Auflage. — **Katechismus der Turnkunst. Von Dr.** M. Kloss. Sechste, vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 100 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 3

Uhrmacherkunst. Dritte Auflage. — **Katechismus der Uhrmacherkunst.** Von F. W. Rüffert. Dritte, vollständig neu bearbeitete Auflage. Mit 229 in den Text gedruckten Abbildungen und 7 Tabellen. M. 4

Unterricht s. Pädagogik.

Urkundenlehre. — Katechismus der Diplomatik, Paläographie, Chronologie und Sphragistik. Von Dr. Fr. Leist. Mit 5 Tafeln Abbildungen. M. 4

Versicherungswesen. Zweite Auflage. — **Katechismus des Versicherungswesens.** Von Oskar Lemcke. Zweite, verm. und verb. Aufl. M. 2. 40

Verskunst. Zweite Auflage. — **Katechismus der deutschen Verskunst.** Von Dr. Roderich Benedix. Zweite Auflage. M. 1. 20

Versteinerungskunde. — Katechismus der Versteinerungskunde (Petrefaktenkunde, Paläontologie). Von Prof. H. Haas. Mit 178 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 3

***Völkerrecht. — Katechismus des Völkerrechts. Mit Rücksicht auf die** Zeit- und Streitfragen des internationalen Rechtes. Von A. Bischof. M. 1.20

Volkswirtschaftslehre. Vierte Auflage. — **Katechismus der Volkswirtschaftslehre.** Katechismus in den Anfangsgründen der Wirtschaftslehre. Von Dr. Hugo Schober. Vierte, durchgesehene Auflage. M. 3

Warenkunde. Fünfte Auflage. — **Katechismus der Warenkunde. Von** E. Schick. Fünfte, verm. u. verb. Aufl., bearbeitet von Dr. G. Heppe. M. 3

Wäscherei, Reinigung und Bleicherei. Zweite Auflage. — **Katechismus** der Wäscherei, Reinigung und Bleicherei. Von Dr. Herm. Grothe in Berlin. Zweite, umgearbeitete Auflage. Mit 41 in den Text gedr. Abbild. M. 2

Wechselrecht. Dritte Auflage. — **Katechismus des allgemeinen deutschen** Wechselrechts. Mit besonderer Berücksichtigung der Abweichungen und Zusätze der österreichischen und ungarischen Wechselordnung und des eidgenössischen Wechsel- und Check-Gesetzes. Von Karl Arenz. Dritte, ganz umgearbeitete und vermehrte Auflage. M. 2

***Weinbau.** Zweite Auflage. — **Katechismus des Weinbaues. Von Fr.** Jac. Dochnahl. Zweite, vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 38 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 1. 20

Weltgeschichte. Zweite Auflage. — **Katechismus der Allgemeinen Weltgeschichte.** Von Theodor Flathe. Zweite Auflage. Mit 5 Stammtafeln und einer tabellarischen Übersicht. M. 3

Ziergärtnerei. Fünfte Auflage. — **Katechismus der Ziergärtnerei, oder** Belehrung über Anlage, Ausschmückung und Unterhaltung der Gärten, so wie über Blumenzucht. Von H. Jäger. Fünfte, vermehrte und verbesserte Auflage. Mit 76 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2. 50

***Zoologie. — Katechismus der Zoologie. Von Prof. C. G. Giebel.** Mit 125 in den Text gedruckten Abbildungen. M. 2

Verlag von J. J. Weber in Leipzig.

Druck von J. J. Weber in Leipzig.

☞ Die mit * versehenen Bändchen sind zurzeit nur broschiert zu haben.